Jahresberichte



über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

XII. Jahrgang

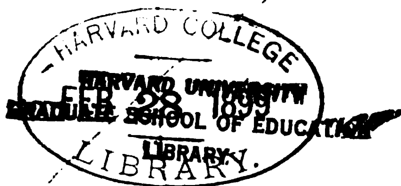
1897.

Berlin 1898.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstraße 26.


HARVARD COLLEGE
FEB 28 1899
LIBRARY.
HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

Vorwort.

Eingetreten sind in die Reihe der Mitarbeiter die Herren:

Oberlehrer H. Petri für *Evangelische Religionslehre*,
Oberlehrer Dr. H. Engelmann für *Erdkunde*,
Oberlehrer Dr. C. Matzdorff für *Biologie*.

Ausgeschieden sind die Herren:

Superintendent Professor Dr. theol. L. Witte,
Oberlehrer Dr. O. Tschirch,
Professor Dr. O. Bohn,
Professor Dr. H. Bellermann.

Die drei ersteren Herren sind anderweitig zu stark in Anspruch genommen, der letztgenannte ist leider durch seinen Gesundheitszustand an der Fortführung seiner Berichte behindert, weswegen auch *Gesang* diesmal fehlt. Alle diese vier hochverehrten Herren Mitarbeiter wollen auch von dieser Stelle aus den Dank für ihre Verdienste um die *Jahresberichte* entgegennehmen.

Katholische Religionslehre konnte infolge verspäteter Fertigstellung nicht mehr aufgenommen werden.

Der Herausgeber.

Inhaltsübersicht.

Einleitung

Gymnasialdirektor Professor Dr. Conrad Rethwisch in Frankfurt a/O.

I. Schulgeschichte

Gymnasialrektor Professor Karl Erbe in Ludwigsburg.

II. Schulverfassung

Professor Dr. Ludwig Viereck in Braunschweig.

III. Evangelische Religionslehre

Oberlehrer Hermann Petri in Pforta.

IV. Katholische Religionslehre

Religionslehrer Ignaz Nepomuk Brunner in München.

(s. Vorwort.)

V. Deutsch

Gymnasialdirektor Professor Dr. Richard Jonas in Krotoschin.

VI. Latein

Professor Dr. Hermann Ziemer in Kolberg.

VII. Griechisch

Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

VIII. und IX. Französisch und Englisch

Professor Dr. Hans Löschhorn in Berlin.

X. Geschichte

Oberlehrer Dr. Paul Pomtow in Sorau.

XI. Erdkunde

Oberlehrer Dr. Hermann Engelmann in Berlin.

XII. Mathematik

Oberrealschuldirektor Professor Dr. Albrecht Thaer in Hamburg.

XIII. Naturwissenschaft

Oberlehrer Dr. Carl Matzdorff in Berlin (I). — Professor Dr. Emil Loew in Berlin (II). — Oberlehrer Karl Weise in Halle a. S. (III).

XIV. Zeichnen

Zeicheninspektor Professor Fedor Flinzer in Leipzig.

XV. Gesang

(s. Vorwort).

XVI. Turnen und Gesundheitspflege

Schulrat Dr. Ignaz Küppers in Berlin (I u. II).
Schulrat Professor Dr. Carl Euler in Berlin (III u. IV).

Schriftenverzeichnis.

Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Schulzeitschriften.

BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. — BhS. = Blätter für höheres Schulwesen. — CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen. — CoB. = Comenius-Blätter. — Gm. = Gymnasium. — HG. = Das humanistische Gymnasium. — Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — KW. = Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. — LL. = Lehrgänge und Lehrproben. — Msch. = Österreichische Mittelschule. — NB. = Neue Bahnen. — NJ. = Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. — PA. = Pädagogisches Archiv. — PW. = Pädagogisches Wochenblatt. — RhS. = Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. — SBl. = Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten. — SwS. = Südwestdeutsche Schulblätter. — ZaU. = Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. — ZG. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — ZlS. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. — ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. — ZPhP. = Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. — ZR. = Zeitschrift für das Realschulwesen.

Umfang.

	Seiten
Titel, Vorwort, Inhaltsübersicht, Abkürzungen und Umfang	8
Einleitung	10
I. Schulgeschichte	30
II. Schulverfassung	50
III. Evangelische Religionslehre	32
IV. Katholische Religionslehre	—
V. Deutsch	57
VI. Latein	75
VII. Griechisch	26
VIII. u. IX. Französisch und Englisch	40
X. Geschichte	74
XI. Erdkunde	18
XII. Mathematik	41
XIII. Naturwissenschaft	70
XIV. Zeichnen	26
XV. Gesang	—
XVI. Turnen und Gesundheitspflege	31
Schriftenverzeichnis	76
Zusammen Seiten	664

Einleitung

O. Rethwisch.

Seit dem **Entwurf des Unterrichtsgesetzes**, das 1869 vom Minister von Mühler dem preufsischen Landtage vorgelegt wurde, ohne zur Verabschiedung zu gelangen, ist von der preufsischen Regierung keine Gesetzesvorlage mehr eingebracht worden, die sich auf die allgemeine Ordnung des höheren Schulwesens bezogen hätte. Und während jener Entwurf über die Vertretung und Verwaltung der öffentlichen Volks- und Bürgerschulen eine ganze Reihe von Paragraphen enthält, findet sich in ihm bezüglich der höheren Schulen hierüber nichts.

Inzwischen hat die allgemeine Landesverwaltung und eine Anzahl einzelner Verwaltungszweige durch die Erweiterung der Selbstverwaltung eine tiefgreifende Umgestaltung erfahren. Es steht zu erwarten, dafs der allgemeine Zug der Entwicklung nicht auf die Dauer vor der Schulverwaltung Halt machen wird. Auch sie wird, ähnlich wie die evangelische Landeskirche Preufsens ihre Kirchengemeinde- und Synodalordnung erhalten hat, in einem künftigen Unterrichtsgesetz einer Neuordnung entgegengehen, die auf einem ständigen Zusammenwirken von Staatsbehörden und Selbstverwaltungskörperschaften beruht.

Es kann der Sache nur zum Vorteil gereichen, wenn die öffentliche Meinung frühzeitig zu einer Klärung über das in der Gesetzesvorlage zu Erstrebende gelangt ist.

Hierzu wollen die nachfolgenden **Grundzüge** einen Beitrag liefern.

I. Schulrat.

An jeder Oberschule (= höhere Schule) besteht ein Schulrat.

Die Zahl der Mitglieder des Schulrats beträgt 8 aufser dem Vorsitzenden. Vorsitzender des Schulrats ist der Direktor der Oberschule. Der Stellvertreter des Direktors ist auch sein Stellvertreter im Schulrat.

Mitglieder des Schulrats sind:

1. Ein Mitglied des Lehrerkollegiums, das von diesem auf 6 Jahre gewählt wird. Daneben wird ein zweites Mitglied als Stellvertreter gewählt. Wiederwahl ist bei beiden gestattet.

2. Ein vom Patron der Oberschule ernannter Arzt.
3. Der mit der Bauverwaltung der Oberschule betraute Baumeister.
4. 5 Abgeordnete, welche bei staatlichen Oberschulen vom Bezirksausschufs, bei nichtstaatlichen ohne Staatszuschufs vom Patron, bei nichtstaatlichen mit Staatszuschufs nach Verhältnis der Leistungen vom Bezirksausschufs und dem Patron gewählt werden. Wählbar in den Schulrat ist jedes Gemeindemitglied des Schulorts und von Auswärtigen jeder, der einen Sohn unter den Schülern der zugehörigen Oberschule besitzt. Unter den Abgeordneten mufs einer die Staatsprüfung für das Richteramt oder den höheren Verwaltungsdienst abgelegt haben. Die Wahl der Abgeordneten erfolgt auf 6 Jahre. Wiederwahl ist gestattet. Die Mitgliedschaft erlischt mit dem Aufhören der Bedingungen für die Wählbarkeit.

Der Schulrat versammelt sich zu ordentlicher Sitzung vierteljährlich einmal, zu aufserordentlicher Sitzung auf Einladung des Vorsitzenden oder auf Antrag mindestens der Hälfte der Mitglieder.

Die Beschlüsse werden durch Stimmenmehrheit gefafst, bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des Vorsitzenden, bei Wahlen das Los. Zur Beschlufsfähigkeit ist erforderlich, dafs der Vorsitzende und mindestens 4 Mitglieder anwesend sind.

Über die Verhandlungen des Schulrats wird ein Protokoll geführt, das von den Anwesenden zu unterzeichnen ist.

Die Verhandlungen des Schulrats sind nicht öffentlich.

Die Vermögensverwaltung und alle anderen äufseren Angelegenheiten der Oberschulen im Umkreis der bisherigen Zuständigkeit der Provinzial-Schulkollegien gehen über:

1. Bei staatlichen Oberschulen auf den Schulrat.
2. Bei nichtstaatlichen Oberschulen ohne Staatszuschufs auf den Patron. Der Patron hat eine Verordnung über die Zuständigkeit des Schulrats zu erlassen. Diese Verordnung unterliegt der Bestätigung des Bezirksausschusses.
3. Bei nichtstaatlichen Oberschulen mit Staatszuschufs auf den Patron wie zu 2, ausgenommen die auf den Schulrat unmittelbar übergehenden Kompatronatsrechte des Provinzial-Schulkollegiums.

Die inneren Angelegenheiten der Oberschule, die sachlichen sowohl wie die persönlichen, bleiben unabhängig von der Verwaltung des Schulrats. Es steht ihm nur das Recht zu, durch Mitglieder, die er abordnet, vom inneren Schulbetrieb Kenntnis zu nehmen, sowie hierauf bezügliche Anträge an den Direktor und an den Unterrichtsminister zu richten.

Alle 4 Jahre erstattet der Schulrat einen Verwaltungsbericht über seine Thätigkeit an den Unterrichtsminister.

II. Landesschulrat.

Die inneren Angelegenheiten der Oberschulen im Umkreis der bisherigen Zuständigkeit der Provinzial-Schulkollegien gehen an den Unterrichtsminister über.

Bei der Abteilung des Unterrichtsministeriums für Oberschulen besteht ein Landesschulrat.

Vorsitzender des Landesschulrats ist der Ministerialdirektor der Abteilung für Oberschulen. Er mufs die Staatsprüfung für das höhere Schulamt abgelegt haben. Stellvertreter des Vorsitzenden ist der dienstälteste unter den die Befähigung zum höheren Schulamt besitzenden vortragenden Räten der Abteilung. Dem Unterrichtsminister steht es frei, jederzeit selbst den Vorsitz zu übernehmen.

Die Mitglieder des Landesschulrats zerfallen in 1. ordentliche, 2. aufserordentliche.

1. Ordentliche Mitglieder sind die vortragenden Räte der Abteilung für Oberschulen.
2. Aufserordentliche Mitglieder sind die in gleicher Zahl wie die ordentlichen Mitglieder vom König auf 2 Jahre ernannten Direktoren von Oberschulen. Die Amtszeit der aufserordentlichen Mitglieder kann auf je 2 weitere Jahre verlängert werden.

Der Landesschulrat versammelt sich auf Berufung des Unterrichtsministers.

Die Beschlüsse werden durch Stimmenmehrheit gefafst, bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des Vorsitzenden.

Zur Beschlufsfähigkeit ist die Anwesenheit der Mehrheit der ordentlichen und der aufserordentlichen Mitglieder erforderlich.

Über die Verhandlungen des Landesschulrats wird ein Protokoll geführt, das vom Vorsitzenden und je 3 ordentlichen und aufserordentlichen Mitgliedern zu unterzeichnen ist.

Die Verhandlungen des Landesschulrats sind nicht öffentlich.

Dem Landesschulrat sind vom Unterrichtsminister zur Begutachtung zu überweisen:

1. Alle Ministerialerlasse, die den bestehenden Rechtszustand des Oberschulwesens verändern, vor ihrer Ausfertigung.
2. Alle das Oberschulwesen betreffenden Gesetzentwürfe, einschliefslich des jährlichen Etatsgesetzentwurfs, bevor sie aufserhalb des Unterrichtsministeriums zur Vorlage gelangen.

Es bleibt dem Ermessen des Unterrichtsministers überlassen, auch über andere Vorlagen als die unter 1. und 2. bezeichneten ein Gutachten des Landesschulrats einzuholen.

Dem Landesschulrat werden die vierjährigen Verwaltungsberichte der Direktoren und Schulräte vorgelegt. Er erstattet hierüber dem Unterrichtsminister Gesamtberichte.

Der Landesschulrat hat das Recht, auf das Oberschulwesen bezügliche Anträge jeder Art an den Unterrichtsminister zu richten.

Aus den aufserordentlichen Mitgliedern des Landesschulrats wählt der Minister die erforderlichen Hilfskräfte sowohl für die Bearbeitung der fachmännischen Angelegenheiten der Oberschulen im Ministerium als für die Vornahme von Besichtigungen und die Abhaltung von Prüfungen an den Oberschulen.

III. Grofser Landesschulrat.

Der Grofse Landesschulrat setzt sich zusammen aus:

1. Den ordentlichen und aufserordentlichen Mitgliedern des Landesschulrats.
2. Einer der Hälfte des Landesschulrats gleichkommenden Anzahl vom König auf 2 Jahre ernannter Mitglieder. Ihre Amtszeit kann auf je 2 weitere Jahre verlängert werden.
3. Einer das Doppelte der 1. und 2. zusammengenommen betragenden Anzahl von Vertretern der Schulräte.

Ordnung der Vertretung:

Alle Oberschulen des preufsischen Staates bilden zusammen eine nach dem Namen des Schulorts alphabetisch und innerhalb des Schulorts nach dem Alter der Oberschulen geordnete Reihe. In Berlin treten die Stadtviertel an die Stelle des Schulorts. In dieser Reihenfolge entsenden nacheinander die Schulräte der Oberschulen auf je 2 Jahre in den Grofsen Landesschulrat 1. den Vorsitzenden oder vertretungsweise dessen Stellvertreter, 2. das vom Lehrerkollegium gewählte Mitglied des Schulrats oder vertretungsweise dessen Stellvertreter, 3. 2 aus der Zahl der unter No. 2, 3 und 4 aufgeführten Mitglieder des Schulrats, die vom Schulrat gewählt werden. Es entsenden jedesmal soviel Oberschulen Vertreter in den Grofsen Landesschulrat, bis die unter 3. bestimmte Zahl der Mitglieder des Grofsen Landesschulrats erreicht ist. Die etwa überzähligen Vertreter eines nach obiger Reihenfolge letzten Schulrats treten zu dieser Zahl hinzu. Mitglieder des Landesschulrats werden in die Gesamtzahl der Vertreter der Schulräte nicht mit eingerechnet, gelten aber zugleich als solche. Das erste Mal verbleibt die erste Hälfte der Vertreter der Schulräte nur 1 Jahr im Grofsen Landesschulrat.

Auf den Vorsitz im Grofsen Landesschulrat finden dieselben Bestimmungen Anwendung wie beim Landesschulrat.

Der Grofse Landesschulrat tritt auf Berufung des Unterrichtsministers und zwar jährlich zu ordentlicher Versammlung zusammen.

Die Beschlüsse werden durch Stimmenmehrheit gefafst, bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des Vorsitzenden, bei Wahlen das Los.

Zur Beschlufsfähigkeit ist die Anwesenheit der Mehrheit der Mitglieder erforderlich.

Über die Verhandlungen des Grofsen Landesschulrats wird ein Protokoll geführt, das vom Vorsitzenden und 6 Mitgliedern zu unterzeichnen ist.

Die Verhandlungen des Grofsen Landesschulrats sind öffentlich. Der Vorsitzende kann für einzelne Verhandlungsgegenstände die Öffentlichkeit ausschliefsen.

Dem Grofsen Landesschulrat sind vom Unterrichtsminister alle das Oberschulwesen betreffenden Gesetzentwürfe, einschliefslich des jährlichen Etatsgesetzentwurfes, vor ihrer Einbringung in den Landtag zur Begutachtung zu überweisen.

Nimmt der Unterrichtsminister Abänderungen an der Fassung vor, die die Gesetzentwürfe nach den Beschlüssen des Grofsen Landesschulrats erhalten haben, so sind diese Abänderungen in der den Gesetzentwürfen beigegebenen Begründung hervorzuheben.

Es bleibt dem Ermessen des Unterrichtsministers überlassen, auch über andere Vorlagen als die Gesetzentwürfe ein Gutachten des Grofsen Landesschulrats einzuholen.

Dem Grofsen Landesschulrat werden die vom Landesschulrat dem Unterrichtsminister erstatteten Gesamtberichte über die vierjährigen Verwaltungsberichte der Direktoren und Schulräte vorgelegt.

Der Grofse Landesschulrat hat das Recht, auf das Oberschulwesen bezügliche Anträge jeder Art an den Unterrichtsminister zu richten.

Begründung.

Die bestehenden Verwaltungseinrichtungen beruhen in ihrer geschichtlichen Entstehung auf Bedingungen, die gegenwärtig mehrfach nicht mehr zutreffen. Der bisherige schulgeschichtliche Entwicklungsgang hat die Richtziele vor Augen gestellt, denen die Reform zustreben mufs.

Mit dem nach dem Entwurf des Ministers von Zedlitz am 22. Februar 1787 errichteten Oberschulkollegium erhielt der preufsische Staat zum ersten Mal eine Oberbehörde, deren Aufgabe die einheitliche Ausübung der staatlichen Aufsichtsgewalt über das gesamte Unterrichtswesen bildete. Im Anschlufs hieran ging man mit der Errichtung von Provinzial-Schulkollegien vor. Bislang hatten sich zwei Minister des Justizdepartements als Chefs des lutherischen und des reformierten geistlichen Departements in die Oberleitung des Schulwesens geteilt, und waren als Provinzialbehörden die Konsistorien zuständig gewesen. Unter dem Wöllnerschen Regiment verkümmerten jedoch die neuen Einrichtungen und mufsten im wesentlichen den alten Zuständen wieder das Feld überlassen, und hierbei blieb es im grofsen und ganzen bis zur Umbildung der Staatsverfassung unter der Stein-Hardenbergschen Verwaltung.

Die Grundsätze, nach denen Stein die Verfassung und Verwaltung des preufsischen Staates umgestaltete, kamen auch im Bereich des Unterrichtswesens zur Geltung. Und ebenso wie für das Staatswesen im all-

gemeinen sind auch für das Unterrichtswesen im besonderen die leitenden Gedanken Steins mafsgebend für den weiteren Fortschritt in der Entwicklung der Einrichtungen bis zur Gegenwart hin geblieben. Eine einheitlich klargegliederte Behördenorganisation, ein einfacher, straffer Geschäftsgang und eine Verbindung der bürgerlichen Selbstverwaltung mit der Thätigkeit des Beamtentums, diese drei Gesichtspunkte standen hierbei voran.

Die Oberleitung des Unterrichtswesens wurde 1808 der 3. Sektion des Ministeriums des Innern, der Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht, übertragen, an deren Spitze Wilhelm v. Humboldt trat. Die Gymnasien in Berlin wurden unmittelbar der Sektion unterstellt. Die höheren Schulen in der Provinz erhielten mit den anderen Schulen zusammen eine Zwischenaufsichtsbehörde in den bei den Regierungen errichteten Deputationen für Kultus und öffentlichen Unterricht. Man ersieht hieraus, innere Gründe hinderten nicht die unmittelbare Unterstellung der höheren Schulen unter die Ministerialinstanz, denn sonst hätte es auch bei den Gymnasien in Berlin nicht geschehen dürfen. Wenn sich diese unmittelbare Unterstellung auf die höheren Schulen in der Provinz nicht miterstreckte, so hatte dies vielmehr seine naheliegende Ursache nur darin, dafs die damalige Langsamkeit des Reisens und des Postverkehrs die Einfügung einer Zwischeninstanz unabweislich machte, um eine stetige wirksame Aufsichtsführung über die einzelnen Schulen zu ermöglichen.

In diese Behördenorganisation wurden die Wissenschaftlichen Deputationen eingefügt. „Sie — die anfänglich allein in Aussicht genommene zu Berlin — tritt an die Stelle des Oberschulkollegiums und hat zum Zweck, für den öffentlichen Unterricht zu leisten, was die technischen Deputationen für andere Zweige der Staatsverwaltung leisten sollen. Die vorzüglichsten Männer in allen Fächern, welche auf den öffentlichen Unterricht Einflufs haben, werden zu Mitgliedern der Deputation gewählt, selbst wenn sie abwesend sind.“ Der Entwurf zur Instruktion der Wissenschaftlichen Deputation rührt von Humboldt her. Zu ihren Hauptgeschäften sollten gehören:

1. Prüfung neuer Unterrichtsmethoden und Erziehungssysteme. 2. Entwerfung neuer Lehrpläne und Beurteilung schon vorhandener. 3. Auswahl von Lehrbüchern, insofern die Sektion solche vorschreibt oder genehmigt, und zweckmäfsige Veranstaltung zur Ausarbeitung von neuen. 4. Vorschläge zu Stellenbesetzungen, Beurteilung von Schriften, welche der Sektion eingesandt werden. 5. Prüfungen, sowohl diejenigen, welche zur Besetzung der der Sektion vorbehaltenen Stellen erforderlich sind, als diejenigen, welchen alle, die künftig auf ein Schulamt Anspruch machen wollen, unterworfen werden sollen.

Die Wissenschaftliche Deputation stand unter der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht, ihr Direktor war Mitglied der Sektion. Eine nach Sachgegenständen abgegrenzte Geschäftsverteilung zwischen der

Sektion und der Deputation war nicht beabsichtigt, sie sollten vielmehr beide in der Weise bei der Behandlung der nämlichen Angelegenheiten zusammenwirken, dafs die Deputation als der wissenschaftliche Beirat der Sektion deren Verwaltungsthätigkeit mit den Bewegungen in dem allgemeinen Geistesleben in dauernder Verbindung hielt. Zur Vereinfachung des Schreibwerks sollten die Akten gegenseitig im Original mitgeteilt werden. Die bestehenden mangelhaften Verkehrsverhältnisse liefsen es nötig erscheinen, neben der Wissenschaftlichen Deputation in Berlin, die die allgemein staatliche blieb, in den Wissenschaftlichen Deputationen zu Königsberg i. Pr. und Breslau Zweigbildungen zu schaffen, die den Deputationen für Kultus und öffentlichen Unterricht bei den dortigen Regierungen angegliedert wurden. Diese Provinzialdeputationen wurden vorzugsweise mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des höheren Unterrichtswesens gebildet, das sonst in den Regierungsabteilungen Gefahr lief, von dem Volksschulwesen nicht genügend geschieden zu werden.

Kurz vor der Errichtung eines eigenen Ministeriums für die geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten (1817) wurden die inneren Angelegenheiten des höheren Schulwesens den Regierungen wieder abgenommen und den Konsistorien übertragen, nachdem die Wissenschaftlichen Deputationen auf Wissenschaftliche Prüfungskommissionen für das höhere Schulamt eingeschränkt worden waren. Die dem höheren Schulwesen innewohnende Eigenart drängte jedoch jetzt ebenso zu einer von den Kirchensachen gesonderten Geschäftsbehandlung, wie sie vordem behufs Sicherung vor der Vermengung mit dem Volksschulwesen zur Einrichtung der Wissenschaftlichen Deputationen bei den Regierungen geführt hatte. Aus diesem Grunde wurde 1825 die Bildung einer besonderen Abteilung bei den Konsistorien mit der Bezeichnung Provinzial-Schulkollegium verfügt und endlich 1845 die völlige Trennung der Provinzial-Schulkollegien von den Konsistorien durchgeführt. Auf die Provinzial-Schulkollegien gingen hierbei auch die äufseren Angelegenheiten des höheren Schulwesens von den Regierungen über.

Hätte man in den Jahren 1825 oder 1845 schon unsere heutigen Verkehrseinrichtungen gehabt, unser Eisenbahn-, Telegraphen- und Telephonnetz, so würde man wohl schwerlich den Verwaltungsapparat durch die Einrichtung von Provinzial-Schulkollegien vermehrt haben. Man hätte es dann vermutlich vorgezogen, die staatliche Aufsicht über das höhere Schulwesen im Unterrichtsministerium zu vereinigen und dessen Arbeitskräfte nach Bedarf zu verstärken. Bestanden einmal die Provinzial-Schulkollegien, so mufsten ihnen ohne Frage auch alle diejenigen ministeriellen Runderlasse und Einzelverfügungen zunächst zugehen, die für die Direktionen der Schulen und für Einzelempfänger bestimmt waren. Bei allen diesen Sachen wäre aber, hätten die Provinzial-Schulkollegien nicht bestanden, eine unmittelbar vom Ministerium ausgehende Expedition als der viel einfachere Geschäftsgang vorzuziehen gewesen. Soweit den Provinzial-Schulkollegien allgemeine Angelegenheiten zur selbständigen Entscheidung vom Ministe-

rium überlassen blieben, hat dies die Entstehung einer grofsen Menge mehr oder weniger erheblich in den einzelnen Provinzen von einander abweichender Bestimmungen über die nämlichen Gegenstände zur Folge gehabt, ohne dafs für die meisten dieser Abweichungen ein zureichender Grund in den berechtigten provinziellen Eigentümlichkeiten zu erkennen wäre. Solange es nun in Preufsen keinen Landtag und keine Ministerverantwortlichkeit vor ihm gab, konnte das Ministerium den Provinzial-Schulkollegien eine verhältnismäfsig gröfsere Selbständigkeit einräumen. Nachdem aber seit der Einführung der Verfassung der Minister persönlich das Ministerium vor dem Landtage zu vertreten hatte, woher auch an die Stelle der Erlasse und Verfügungen des Ministeriums diejenigen des Ministers traten, da wurde der Spielraum für das selbständige Verfügungsrecht der Provinzial-Schulkollegien ein immer engerer. Andererseits ist es als eine Notwendigkeit immer allgemeiner erkannt und namentlich seit der Dezemberkonferenz von 1890 auch regierungsseitig in Wort und Werk anerkannt worden, dafs den einzelnen Schulen ein gröfseres Mafs von Freiheit für ihre individuelle Ausgestaltung zu gewähren sei. Die Sonderbedürfnisse einer jeden Schule können aber in der Regel am besten von den an Ort und Stelle Wirkenden erkannt werden.

So weist der ganze Entwicklungsgang darauf hin, einerseits den einzelnen Oberschulen eine weitreichende Selbstverwaltung zu geben, und andererseits die Einheit des Schulrechts im Staat und die Einfachheit des Geschäftsganges zwischen Oberschule und Aufsichtsbehörde dadurch zu sichern, dafs es künftig nur noch eine einzige Aufsichtsbehörde für sie giebt, das Ministerium.

Die anderen Bundesstaaten des Deutschen Reichs geniefsen darin einen Vorzug vor Preufsen, dafs der Geschäftsverkehr ein einfacherer ist, indem die leitende Unterrichtsbehörde unmittelbar über den höheren Schulen oder ihrer Ortsvertretung steht. In Bayern haben allerdings die Kreisregierungen eine Mitwirkung, aber nur bei den Geschäften der äufseren Angelegenheiten. Rechtliche Bestimmungen allgemeiner Art, wie z. B. bezüglich der Direktoren- und Lehrerinstruktion, der Konferenzen, der Schulordnung, der Schuldisziplinarfälle, der Ferienordnung, die in Preufsen noch provinziell verschieden geblieben sind, erstrecken sich in den anderen Bundesstaaten einheitlich über das ganze Land. Und ebenso ist es auch in Österreich.

In England geht die Reformbewegung dahin, den einzelnen Schulen und Ortsschulverwaltungen ihre geschichtlich erwachsene Bewegungsfreiheit zu gewährleisten, darüber aber ein „Centralamt mit grofser Macht der Anregung und geringer Exekutive“ zu errichten.

Fallen in Preufsen die provinzialen Zwischeninstanzen, so müssen ihre Befugnisse auf die oberen und unteren Stellen übergehen.

An den nichtstaatlichen Anstalten Preufsens sind noch jetzt Kuratorien häufig zu finden. In Elsafs-Lothringen besteht bei jeder höheren Schule eine Schulkommission, in Baden ein Beirat zur Mitwirkung insbe-

sondere bei den äufseren Angelegenheiten. Auch auf der Berliner Dezemberkonferenz sind Wünsche bezüglich einer Ausdehnung der Schulverwaltungsräte auf alle höheren Schulen Preufsens laut geworden. Innerhalb des Rahmens der oben S. 1 f. in Vorschlag gebrachten Schulräte findet auch die Schularztfrage ihre Lösung, indem es von den Beschlüssen der einzelnen Schulräte wird abhängig zu machen sein, welche besonderen Rechte und Pflichten ihrem ärztlichen Mitgliede zu übertragen sind.

Geht der jetzt von den Provinzial-Schulkollegien selbständig verwaltete Teil der inneren Angelegenheiten auf das Unterrichtsministerium über, so bedürfen dessen Arbeitskräfte einer Verstärkung. Sie wird zunächst darin gefunden werden, dafs eine Anzahl von Provinzial-Schulräten in das Ministerium übertritt. Einem zu grofsen Anwachsen der Zahl von Ministerialräten steuert aber die oben S. 3 f. in Aussicht genommene Errichtung eines Landesschulrats und die S. 4 gedachte Verwendung seiner aufserordentlichen Mitglieder als Hilfskräfte im Ministerium. Auch läfst sich eine erhebliche Entlastung der Aufsichtsbehörde dadurch gewinnen, wenn häufiger als bisher die Direktoren zu Kommissaren bei den Reifeprüfungen ernannt werden, wie dies bei den Abschlufsprüfungen die Regel geworden ist, und wenn die Abhaltung der Reifeprüfungen durch einen besonderen Kommissar des Ministers nur gelegentlich und mit revisionsartigem Charakter erfolgt.

Der Landesschulrat in seiner Zusammensetzung aus Räten des Ministeriums und Direktoren vermag dem Erfordernis zu genügen, dafs die Unterrichtsverwaltung in stetiger ununterbrochener persönlicher Verbindung mit dem Leben der Schule bleibt.

Der gröfsere Teil des jetzigen Schreibwerks aus dem Geschäftsverkehr der Provinzial-Schulkollegien mit den Schulen in Sachen der äufseren Angelegenheiten fällt weg mit dem Übergang dieser auf die Schulräte, und ebenso fällt weg der gröfsere Teil des jetzigen Schreibwerks aus dem Geschäftsverkehr der Provinzial-Schulkollegien mit dem Ministerium in Sachen der inneren Angelegenheiten durch den Übergang dieser an das Ministerium.

Der amtlichen Direktoren-Versammlungen in den einzelnen Provinzen bedarf es hiernach nicht länger, sie werden sich dann wohl in freie Vereinigungen der Direktoren verwandeln.

Dem Landesschulrat entsprechende Einrichtungen finden sich z. B. in Bayern, Württemberg, Baden, Österreich. Das in Preufsen hierfür nicht minder bestehende Bedürfnis fand nach dem Eingehen der Wissenschaftlichen Deputation zum ersten Mal wieder seine Befriedigung in dem Zusammentritt der Landesschulkonferenz von 1849. Dem hierüber hinausgehenden Bedürfnis nach einem Grofsen Landesschulrat wurde Rechnung getragen in der Berufung der Oktoberkonferenz von 1873 und der Dezemberkonferenz von 1890. Es handelt sich nur darum, aus diesen gelegentlichen Veranstaltungen ständige Einrichtungen zu machen, denn das Bedürfnis besteht fort und ist ein immerwährendes.

Die vornehmlichste Bestimmung des Grofsen Landesschulrats in seiner Vereinigung von Schulmännern und nichtschulmännischen Pflegern des Schulwesens ist die, der Unterrichtsverwaltung stets ein der Wirklichkeit entsprechendes Bild sowohl von den thatsächlichen Verhältnissen des gesamten Oberschulwesens wie von den im Lande vorhandenen Stimmungen und Strömungen, Bestrebungen und Wünschen vorzuführen, und auf Grund dessen im Verein mit der Unterrichtsverwaltung die leitenden Gedanken für eine entwicklungsgesetzmäfsige Fortbildung des Oberschulwesens zu gewinnen.

Das Mädchen-Oberschulwesen und das Volksschulwesen erhalten eine Verwaltungsorganisation, auf welche der für das Knaben-Oberschulwesen gezeichnete Grundrifs sinngemäfse Anwendung findet.

Die Reichsschulkommission gestaltet sich zu einem Reichsschulrat aus, in dem die Verhandlungen über die bundesvertragsmäfsig zu ordnenden Angelegenheiten, wie die Prüfungen und Berechtigungen, die Geltung der Lehrerzeugnisse u. a. m. geführt werden.

Dem Reichsschulrat tritt ein aus Abordnungen der Grofsen Landesschulräte gebildeter Grofser Reichsschulrat mit einer das Reich umfassenden und im übrigen der der Grofsen Landesschulräte entsprechenden Aufgabe zur Seite.

Eine notwendige Ergänzung der Behördenorganisation ist im **Vereinswesen** enthalten. Auf die leitenden Persönlichkeiten der mit der Schulpflege sich beschäftigenden Vereine wird sich mit in erster Linie die Aufmerksamkeit bei den durch Königliche Ernennung in den Grofsen Landesschulrat zu berufenden Mitgliedern zu lenken haben.

Unser dem Oberschulwesen gewidmetes Vereinsleben in Deutschland befindet sich in kräftiger Entfaltung. Es bedarf aber doch noch in doppelter Beziehung eines einheitlichen Zusammenschlusses. Es fehlt noch an einem reichsdeutschen oder besser noch alldeutschen Verband der schulmännischen Provinzial- und Landesvereine. Es fehlt aufserdem aber auch noch an einem Deutschen Schulmännertage. Die Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner leistet hierfür nicht das Genügende. Sie ist von jeher zuvörderst ein Altphilologentag gewesen. Sie mufs dies bleiben und ist es auch thatsächlich jetzt mehr denn je infolge der heutigen Verfächerung und Vertiefung der klassischen Philologie. Die Verhandlungen über Schulangelegenheiten nehmen auf den Philologentagen nur einen verhältnismäfsig kleinen, bescheidenen Raum ein und finden daher bei weitem nicht die Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit, wie die Verhandlungen über das Volksschulwesen auf den Lehrertagen. Es thut dem deutschen Oberschulwesen ein Deutscher Schulmännertag not, der sich immer alle zwei Jahre im Wechsel mit den Philologentagen versammelt.

I.

Schulgeschichte.

K. Erbe.

Einleitung.

Auch im Berichtsjahre ist die Schulgeschichte eifrig gepflegt worden: die Zahl der eingelaufenen Schriften kommt der des Vorjahres gleich.

Die sozialpolitische Bedeutung des Schulwesens, die das letzte Mal mehrfach nachdrücklich betont war, wird heuer nur in vereinzelten Fällen berührt. Dafür ist in diesem Jahre die erfreuliche Wahrnehmung zu machen, dafs sich in der Darstellung der Geschichte einzelner Lehranstalten etwas mehr Übereinstimmung zeigt.

Bei den älteren Schulen wird jetzt meistens besonders bemerkt, ob und in welchem Umfange in früherer Zeit das Griechische und die Realien betrieben wurden.

Die — für die Beurteilung der Lehrpläne wie der Lehrergehälter wichtige — Unterscheidung von öffentlichen und *Privatstunden,* von denen diese besonders bezahlt wurden und Aufgaben übernahmen, die nach unserer Auffassung unbedingt dem öffentlichen Unterrichte zugehören, wird mehrfach (bei den Gymn. zu Annaberg, Brandenburg, Elbing, Regensburg, Stendal, Zittau, dem Kgl. R.-G. zu Berlin und dem R.-G. zu Gmünd) hervorgehoben.

Der Aufführung von *Schulkomödien* — die für Preufsen 1718 untersagt wurde, „da sie die Gemüter vereitle“ — wird gedacht bei den Gymn. zu Annaberg, Brandenburg, Elbing, Zittau, dem Kgl. R.-G. zu Berlin, dem zu Gmünd und in dem „Bayernheft“ (s. II.).

Nachrichten über die Geschichte und die Schätze ihrer *Bibliotheken* werden von den Gymn. zu Annaberg, Brandenburg, Heiligenstadt und Ilfeld gegeben. — Ausschliefslich Bibliotheksachen behandeln das Gymnasium Ernestinum zu Gotha und das Kgl. Christianeum zu Altona. Jenes besitzt nach den Mitteilungen von O.-L. Dr. Schneider eine sehr wertvolle Sammlung von Briefen berühmter Männer des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts; von ihnen werden etwa tausend, fast alle an den Rektor Wilkius gerichtet, auf Grund höchst mühsamer Forschungen

dem Verständnisse erschlossen. Die Altonaer Anstalt hat 17 Handschriften berühmter Männer, wie Melanchthon, Boccaccio, Dante, Giordano Bruno, und 63 seltene Drucke aus dem fünfzehnten Jahrhundert aufzuweisen: eine eingehende Beschreibung von beiden hat Prof. Dr. J. Claufsen abgefafst. Vgl. auch in Abschnitt III Conrad. — Über Entstehung und Bedeutung der (vorgeschichtlichen) *Altertumssammlung* des Gymnasiums zu Neuhaldensleben giebt Aufschlufs die Festschrift zur Feier des fünfundzwanzigjährigen Bestehens der Anstalt in einer lehrreichen Arbeit von Dir. Dr. Wegener. Auch das Ohlauer Gymn. hat von einer solchen Sammlung zu berichten.

Sehr dankenswert ist, dafs die Gymn. zu Cöslin und Schäfsburg und das Nikolaigymnasium zu Leipzig ein Verzeichnis aller ihrer nachweisbaren *Schulschriften* veröffentlicht haben.

Eine Liste der durch die Anstalt gegangenen *Schüler* oder wenigstens aller Abiturienten, teilweise mit Angabe ihrer jetzigen Stellung, haben wir von Gymn. und Realsch. Hagenau, dem Prog. zu Hofgeismar, den Gymn. zu Kattowitz, Ohlau, Schwelm, Wongrowitz, dem R.-G. zu Freiberg und den Realsch. zu Oppenheim, Potsdam und Wimpfen. Ebenso werden alle Praktikanten des Zillerschen Seminars (I D) aufgezählt.

Das *Lehrerkollegium des Nicolaigymnasiums zu Leipzig 1816—1896/7* hat O.-L. Dr. Bischoff zum Gegenstand einer sehr gründlichen Abhandlung gemacht, in der für die ordentlichen Lehrer über Lebenslauf und schriftstellerische Thätigkeit, für die aufserordentlichen (aus Raummangel) wenigstens über den ersteren eingehend berichtet wird: es wird da ein wichtiges Stück Schulgeschichte geboten, denn es haben an dieser Anstalt Sterne erster Gröfse geglänzt. Der wissenschaftlichen Thätigkeit seiner Lehrer gedenkt auch das Gymn. zu Cöslin. Die *Rektoren* werden aufgeführt von den Gymn. zu Brandenburg und Schäfsburg; ein Verzeichnis sämtlicher *Lehrer* veröffentlichen (aufser den Gymn. zu Leipzig und Cöslin) die Gymn. zu Hofgeismar, Ohlau, Schwelm, Wongrowitz, Gymn. und Realsch. Hagenau, R.-G. Freiberg und die Realsch. zu Oppenheim, Potsdam und Wimpfen.

Abbildungen der jetzigen oder früheren *Schulgebäude* endlich finden wir bei dem Alt- und Neustädtischen Gymnasium zu Brandenburg, dem Kgl. Friedrichs-Gymn. zu Breslau, der Erziehungsanstalt zu Rofsleben und den Realschulen zu Flensburg und Steglitz. Den beiden letztgenannten sind vollständige Risse beigegeben, mit eingehender Erklärung, dort durch Stadtbaurat Fielitz, hier durch Dir. Dr. Lüdeke, unter Mitwirkung von Architekt Flemming.

I. Geschichte einzelner Anstalten.

A. Gymnasien und Progymnasien.

Christianeum in Altona s. Einleitung.

Den Reigen für die diesjährige Rundschau eröffnet ein höchst erfreuliches Schulbild, die Geschichte der ersten hundert Jahre der *Lateinschule zu Annaberg*, eingehend geschildert von Sem.-O.-L. Bartusch. In dieser Anstalt herrschten während des ganzen sechzehnten Jahrhunderts fast ideale Zustände. Die Bürgerschaft wetteiferte unter sich auch der Schule gegenüber in Beweisen der Freigebigkeit; so konnten an dieser bald sechs Lehrer angestellt und fünf bis sechs Klassen errichtet werden. Die Gehälter waren auskömmlich und wurden selbst in weniger guten Jahren regelmäfsig bezahlt; auch für ausgediente Lehrer und Hinterbliebene von solchen wurde gesorgt. Zwischen der Lehrerschaft und der Aufsichtsbehörde, Rat und Superintendent, bestand fast immer ein schönes Einvernehmen; der Amts- und Lebensführung der Lehrer spendeten die Visitationsberichte das gröfste Lob. In den unterrichtlichen Leistungen war die Annaberger Schule den meisten anderen Anstalten weit überlegen. Das Griechische wurde in Tertia begonnen und nachdrücklich betrieben (Homer!); Hebräisch konnte gelernt werden; auch Rechnen, Geometrie oder mathematische Geographie, Heimatskunde und Ortsgeschichte waren im Lehrplan vertreten. Die Aufgaben der Erziehung wurden im ganzen richtig aufgefafst und mit geeigneten Mitteln erreicht. So erzielte die Anstalt glänzende Erfolge; sie hatte bis zu 700 Schüler, die teilweise aus weiter Ferne gekommen waren, und viele ihrer Zöglinge erlangten als Vertreter der Wissenschaft, der Kirche oder Schule einen berühmten Namen.

Die zweihundertundfünfzigjährige Geschichte des *Gymnasiums zu Aurich* von Dir. Dr. Heynacher haben wir im letzten Jahresberichte besprochen; einen anschaulichen Bericht über ihre Jubelfeier (mit Festrede des Direktors und Aufführung des Schröderschen Lustspiels „Studenten und Lützower“) giebt Prof. Keuffel. Zur dauernden Erinnerung an das Fest dient eine Stiftung zu einem Preis für den besten und würdigsten Turnschüler.

Die Stadt *Brandenburg* besafs bis 1798 zwei gelehrte Schulen, die Altstädtische oder Salderische und die Neustädtische. Die Geschichte der ersteren hat 1889 Dr. Tschirch geschrieben; die des *Neustädtischen Lyceums* (so hiefs die andere seit 1700) giebt Dir. Dr. Rasmus. Erwähnt wird die Schule schon 1330; eine zusammenhängende Geschichte läfst sich seit Einführung der Reformation, 1535, herstellen. Verfasser schildert die Schulverhältnisse im Anschlufs an die Persönlichkeit der Rektoren, deren es bis 1797 38 waren. Klassen und Lehrer gab es anfangs vier, dann sechs; das Griechische wurde an den zwei obersten Klassen gelehrt und erstreckte sich auch auf Lucian und Isokrates; prak-

tisches Rechnen wurde in Sekunda getrieben, dazu kam etwas Physik und Astronomie. In fortschrittlichem Sinne wirkte Rektor Fromme (1675 bis 1679), der für seine Sekundaner und Primaner nach Comenius' Vorbild eine lateinisch-deutsche brandenburgische Landeskunde in Frage und Antwort herausgab. In derselben Richtung wurde die Anstalt durch die 1705 gegründete Ritterschule beeinflufst; deren erster Rektor, Gottschling, liefs, zur Leitung des Lyceums berufen, den deutschen Unterricht unter dem Namen Oratorie eifrig betreiben und führte das Französische ein. Den Sinn für Erdkunde, die im Lehrplan keinen Platz fand, belebte er durch Bühnenstücke, in denen er die Erlebnisse von Reisenden darstellte; auch die vaterländische Geschichte wurde von ihm in Schauspielen behandelt. Besonders nahm der mathematische Unterricht im achtzehnten Jahrhundert einen Aufschwung; der Rektor der Ritterakademie, Heinfs, vermachte dem Lyceum nicht nur seine Bücher und Werkzeuge, sondern auch die Mittel zur Errichtung einer einträglichen Stelle für Mathematik. Sonst „flofs“ der Lohn der Lehrer aus kirchlichen Stiftungen, den Gebühren für Beteiligung der Schüler an Leichenbegängnissen u. a., den Erträgnissen von Umgängen, den Aufnahmegebühren und Schulgeldern. Dazu kam freie Wohnung und bis 1685 „mensae ambulatoriae“, unentgeltliche Verköstigung der Lehrer in Bürgerhäusern), wofür seit 1701, nachdem das Oberkonsistorium „das Elend der Lehrer“ erkannt hatte, den Lehrern, die nicht neben der Schule „eine bürgerliche Nahrung trieben“, ein Tischgeld gereicht wurde.

Das *Kgl. Friedrichs-Gymnasium in Breslau*, über das Dir. Prof. Dr. Volz berichtet, ist aus einer Realschule hervorgegangen, die 1765 von dem Presbyterium der reformierten Hofkirche gegründet wurde. Der Übergang vollzog sich 1812; 1884 ging die Anstalt in staatliche Verwaltung über; 1896 erhielt sie ein neues Gebäude. Gleichzeitig wurde neben den Gymnasialklassen eine Reform-Sexta errichtet, deren Schüler in Deutsch und Französisch besonders unterrichtet werden, in den übrigen Fächern mit der Gymn.-Sexta vereinigt sind. (Das entgegengesetzte Verfahren s. u. bei Hagenau.)

Die *Cösliner Latein- oder Bürgerschule*, die aus dem vierzehnten Jahrhundert stammt, wurde nach der Darstellung von Prof. Steinbrück 1535 durch Bugenhagens Visitation zu regerem Leben erweckt; einen sehr gelehrten Rektor hatte sie hundert Jahre später an Jakob Volsius. 1821 bis 1826 wurde die dreiklassige Anstalt in ein Vollgymnasium verwandelt, das bis 1874 königlich und städtisch war, seither rein staatlich ist. Die Gymnasiallehrer hatten anfangs die Titel Direktor, Prorektor, Konrektor, Subrektor, Collaborator I—III. Eingehend geschildert wird die Wirksamkeit der Gymnasialdirektoren (seit 1882 Dr. Sorof).

Aus der Geschichte des *Elbinger Gymnasiums* (gestiftet 1535) teilt Prof. Dr. Neubaur mit: 1. die Lebensläufe der Rektoren des sechzehnten Jahrhunderts, 2. die inneren Verhältnisse der Schule vom 16. bis 18. Jahrhundert. Bei der Besetzung des Rektorats machte sich eine Zeit

lang der Einflufs des Bischofs von Ermeland und Polens geltend; ein aus Krakau berufener Rektor verstand nicht einmal deutsch. Die Anstalt hatte anfangs zwei Abteilungen, die deutsche und die lateinische Schule; in der ersteren wurde Lesen, Schreiben, Rechnen, Rhetorik und Abfassung von Briefen gelehrt; in der dreiklassigen Lateinschule lernte man das Griechische von der zweiten Klasse an. Um 1600 sind es sechs Klassen mit einer Vorklasse; jetzt begann das Griechische in Tertia und führte bis Demosthenes; das Rechnen kam in Tertia herein. Ein Lehrplan von 1700 zählt 10 Klassen mit Beginn des Griechischen in Quarta, aber weniger Stunden und niedriger gestecktem Ziele. Das Französische und das Deutsche erscheinen 1722 und um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts in den Privatstunden. Hin und wieder wurden Hochschulfächer, Rechts- und Heilkunde, vorgetragen; der Stadtarzt war mehrmals zugleich Rektor. Die Gehälter waren längere Zeit befriedigend, auch fehlte es nicht an aufserordentlichen Geldbewilligungen. Im siebzehnten Jahrhundert aber gerieten die Vermögensverhältnisse der Stadt in Unordnung, so dafs die Zahlungen unregelmäfsig wurden und manche Lehrer zu „bürgerlicher Nahrung“ (Hökerei, Bierbrauen, auch Rechtsanwaltschaft und Feldmessung) ihre Zuflucht nahmen. Dafs der Rat in der Not einmal beschlofs, nur noch unverheiratete Lehrer anzustellen, hatte keine nachhaltige Wirkung. So war die Übernahme der Unterrichtsverwaltung durch Preufsen für Schule und Lehrer eine Wohlthat.

Ein weiteres Stück der Geschichte des *Kgl. Gymnasiums zu Glückstadt,* das Rektorat von Jungclaufsen (1814—37), wird von Direktor Detlefsen veröffentlicht. Jungclaufsen rückte die Aneignung des ethisch-ästhetischen Gehalts der alten Klassiker und die grammatisch-stilistische Schulung auch im Deutschen in den Mittelpunkt und verstand es, trotz der Höhersteckung des Zieles Bedeutendes zu leisten. Die Mittel, die ihm zu Gebote standen, waren sehr bescheiden: als grofsen Fortschritt mufste er es begrüfsen, als eine vierte Klasse und Lehrstelle errichtet wurde, so dafs nur noch die Prima dreijährig war. Auch eine Besserung der Gehälter und die Errichtung eines neuen Schulhauses und einer schönen Bibliothek in diesem durfte er erleben. Der Unfug freilich, dafs die Landesuniversität Leute ohne Abgangszeugnis aufnahm, dauerte fort.

Gymnasium Ernestinum zu Gotha s. Einleitung.

Einen Einblick in die Thätigkeit der kursächsischen Visitatoren von 1554—75 giebt ein von Prof. Dr. P. Meyer herausgegebenes Schriftchen des Grimmischen Lehrers *Christoph Schellenberg* (Schwiegersohns des Rektors Siber) *„De visitationibus seu inspectionibus anniversariis scholae illustris Grimmanae“*. Vorangeschickt hat Schellenberg eine Äufserung Joh. Sturms über die Pflicht der Visitatoren und einen Bericht Melanchthons über die Visitation von „Grimm“, Meifsen und „Pfort“ im Jahre 1554, bei der gleichmäfsig nach „der Unterhaltung, Lehre, Versorgung der Jugend und Einigkeit der Personen“ gefragt wurde. Die Zahl der Visitatoren schwankte zwischen 2 und 7; hie und da kam es zu stürmischen

Auftritten, wie 1575, wo es vom Öconomicus heifst: „eo die fremuit, frenduit et gestibus iram innuit et passim murmuravit“, oder 1573, wo die Visitatoren einen Bösewicht vor ihren Augen mit Ruten streichen lassen wollten, Rektor Siber aber sich dem nachdrücklich widersetzte und es für Tyrannei erklärte. Die Lehrer wurden bisweilen einzeln über den Zustand der Anstalt befragt; wenn dies unterlassen wurde, schrieb Schellenberg nieder, was er gesagt hätte. — Eine sehr wertvolle Ergänzung der Aufzeichnungen Schellenbergs bilden die amtlichen Berichte der Visitatoren, die Prof. Meyer dem Kgl. Staatsarchiv entnommen hat.

Das *Gymnasium zu Hagenau* ging nach dem kurzen Bericht von Prof. Stroux 1871 aus einem Collège hervor. Es hatte von Anfang an eine Realabteilung; bis 1888 behalf man sich mit einem gemeinsamen Unterbau in Sexta und Quinta. Die Zahl der Gymnasiasten stieg in der angegebenen Zeit von 43 auf 155, die der Realschüler von 27 auf 129.

Urkundliches zur Geschichte des *Heiligenstädter Jesuitenkollegiums* wird von Dir. Dr. J. Brüll veröffentlicht, insbesondere die Namen der Abiturienten von 1745, 46 und 51 und das fast vollzählige Verzeichnis der aus dem Eichsfelde hervorgegangenen 90 Jesuiten, die ihre Bildung wohl alle in dieser Anstalt erhalten haben. Eine Geschichte der letzteren von ihrer Gründung im Jahre 1575 an hat 1813 der frühere Kanonikus Wolf herausgegeben; über die von diesem benützten handschriftlichen Quellen giebt der „kritische Anhang“ Aufschlufs.

Eine ähnliche Entwickelung wie das Friedrichs-Gymnasium zu Breslau (s. o.) hat das *Progymnasium zu Hofgeismar* durchgemacht, über das Direktor Krösch berichtet. Der erste Grund zu dieser Anstalt wurde 1856 durch die Errichtung einer Realklasse gelegt. Im Jahre 1867 wurde die Anstalt, die inzwischen drei Klassen mit Real- und Progymnasialabteilung erhalten hatte, in eine bis Tertia entwickelte Bürgerschule umgestaltet. Nachdem Untersekunda hinzugekommen, erhielt sie 1872 die Berechtigung zur Entlassungsprüfung. Das Jahr 1882 brachte einige Änderungen des Lehrplans und den Namen Realprogymnasium, 1893 die Verwandlung in ein Progymnasium mit wahlfreiem Englisch statt Griechisch. Sehr grofs und höchst störend war lange wegen der Gehaltsverhältnisse der Lehrerwechsel.

Die *Kgl. Klosterschule zu Ilfeld* hat zur Feier ihres dreihundertundfünfzigjährigen Bestehens eine inhaltsreiche Festschrift herausgegeben, von der wir hier die letzte (namenlose) Abhandlung „Drei Urkunden“ zu erwähnen haben. Es geht aus diesen hervor, dafs der letzte Abt des Prämonstratenserklosters zu Ilfeld, Thomas Stange, 1544 gewählt und 1545 vom Erzbischof zu Mainz bestätigt wurde, ferner, dafs er 1546 nach dem Rate Luthers und anderer und mit Einwilligung der Grafen von Stolberg die Ilfelder Schule gründete, an die er selbst 1550 den berühmten Michael Neander berief.

Die ersten fünfundzwanzig Jahre des *Städtischen Gymnasiums zu Kattowitz* beschreibt Dir. Dr. E. Müller. Kurz ist die Vorgeschichte

der Anstalt: sie ist vier Jahre jünger als die Stadt, die, 1825 ein Dorf mit 675 Einwohnern, 1866 mit 4815 Ortsangehörigen das Stadtrecht erhielt. Wie in anderen oberschlesischen Städten haben auch hier Freunde der Jugendbildung und die Steinkohlenbergbauhilfskasse mit der Stadt in Opferwilligkeit gewetteifert. Eröffnet wurde die Schule 1871 mit vier Klassen und 140 Schülern; 1877 fand die erste Reifeprüfung mit 6 Schülern statt. 1896 hatte die Stadt 24 000 Einwohner, die Anstalt 367 Schüler und 14 Abiturienten.

Eine Kampfschrift, *Das Kreuznacher Gymnasium unter preufsischer Herrschaft;* sein konfessioneller Charakter, beleuchtet von W. S., die der „stillen Reformation in dem vorwiegend katholischen Rheinland“ entgegentreten will, sei hier erwähnt, da sie genauere Angaben über die mit grofsen Schwierigkeiten verbundene Wiedererrichtung einer höheren Lehranstalt in Kreuznach mitteilt. Bis 1798 bestand in der Stadt ein reformiertes und ein katholisches Gymnasium; beide gingen unter, da die französische Regierung das Vermögen der geistlichen Verwaltungen, auf die sie gegründet waren, einzog. Erst 1807 wurde wieder eine lebensfähige höhere Lehranstalt ins Leben gerufen; an ihrer Spitze stand der evangelische Pfarrer Weinmann, der 1802 eine Privatschule gegründet hatte. Ihm folgte 1815—19 der Katholik Klein, der bisherige erste Lehrer, ein trefflicher Mann, der sich unter den schwierigsten Verhältnissen eine höhere Bildung angeeignet hatte. Er wurde 1819 als Oberlehrer nach Koblenz versetzt, wo er, angeblich „in Folge verkehrter Behandlung seitens seines vorgesetzten Direktors Nikolaus Klein“ vieles Ungemach zu erdulden hatte. Zum Direktor in Kreuznach ernannte die Regierung den evangelischen Oberlehrer Dr. Eilers, bisher in Bremen. Er erhielt das Gymnasium in gutem Stande und stand mit den angesehensten Katholiken der Stadt in freundschaftlichen Beziehungen; im übrigen wurde er, aus entgegengesetzten Gründen, von Katholiken und von Evangelischen heftig angefeindet.

Das *Nicolai-Gymnasium zu Leipzig,* das vor fünfundzwanzig Jahren in sein jetziges Heim eingezogen ist, hat dieses Ereignis durch zwei Schriften gefeiert: 1. Gedenkblätter mit dichterischen Gaben und der gehaltvollen *Festrede* des Direktors Prof. Dr. Kämmel; 2. eine Festschrift von Oberlehrer Dr. Bischoff *Das Lehrerkollegium des Nicolai-Gymnasiums zu Leipzig 1816—1896/97,* auf die wir in der Einleitung hingewiesen haben.

Die erhebende Feier der Einweihung des Neubaues des *Gymnasium Adolfinum zu Mörs,* mit der die vor 22 Jahren erfolgte Umwandlung der Anstalt in ein Gymnasium ihren glänzenden Abschlufs fand, ist von Dir. Dr. Zahn eingehend geschildert worden; bedeutsame Reden hielten Geh. Regierungsrat Dr. Münch, Direktor Dr. Zahn und Dir. Dr. Jäger aus Köln, der 1862—66 Rektor des Progymnasiums zu Mörs war.

Die Beiträge zur Geschichte des *Städtischen Gymnasiums zu Mühlhausen i. Th.* von Prof. Dr. R. Jordan werden fortgesetzt; das neue

Stück bringt 30 Nachträge aus den Akten und die Geschichte der Jahre 1600—1615. Ein Hauptschaden der damaligen Schulen, der häufige Lehrerwechsel, machte sich hier in besonders empfindlicher Weise geltend. Der erste Rektor der Berichtzeit, der aus Graz geflohene Joh. Regius gab seine Stelle schon nach zwei Jahren wieder auf; sein Nachfolger, der wieder berufene Becherer, der inzwischen seine thüringische Chronik verfaſst hatte und in deutscher wie in lateinischer Sprache zu dichten fortfuhr, brachte es durch Ungeschick und Streitsucht dahin, daſs er von Amt und Ministerium (Kirchendienst) entfernt wurde; der dritte Rektor, Becman, gekrönter Dichter, verzichtete auf sein Amt, da er „der Lehre von der Allenthalbenheit des Leibes Christi und einigen anderen der Christen üblichen Lehrpunkten nicht beipflichten können“.

Festschrift des *Gymnasiums zu Neuhaldensleben* s. die Einleitung.

Mit sehr vielen Schwierigkeiten hatte, wie Prof. Dr. Peters Übersicht über die *Entwickelung des höheren Schulwesens in Ohlau* zeigt, die höhere Lehranstalt dieser Stadt zu ringen. 1853 wurde eine Bürgerschule realer Richtung gegründet; schon schien sie (1857) durch die Errichtung einer Prima ausgebaut, da wurde (1858) diese Klasse wieder aufgehoben; 1863 fiel auch die Sekunda weg, gleichzeitig erhielt die Schule den gymnasialen Charakter, den sie seither festgehalten hat. 1868 wurde sie zu einem Progymnasium, 1872 zu einem Vollgymnasium erweitert.

Gymnasiallehrer Heinisch hat ein zweites Stück seiner „Urkundlichen Beiträge zur Geschichte des *Gymnasium poëticum zu Regensburg* veröffentlicht. (S. Jb. X, 6.) Mitgeteilt wird der zweite Teil der Schulordnung von 1610/54, insbesondere der Schematismus lectionum. Die Schule hatte 6 von unten gezählte Klassen, die erste aber 3 Unterabteilungen; das Griechische begann in Kl. 3 und behandelte auſser dem Neuen Testamente Theognis, Gregor von Nazianz, Isokrates, Plutarch, Homer und Hesiod; in der fünften Klasse setzte Arithmetik und Geometrie ein; die sechste bot einen „praegustum Physicae et Ethicae, Astronomiae et Geographiae, Historiae de IV Monarchiis ex Sleidano“. Jeden Tag wurde eine Stunde Musik getrieben. — In den Beilagen findet sich eine kurze Darstellung der Schulordnung von 1542 und eine etwas ausführlichere der Lehraufgabe von III und IV im Jahre 1561. Damals hatte die Anstalt vier Klassen, die man von oben zählte; dem Griechischen scheint man wenig Beachtung geschenkt zu haben.

Der heuer erschienene zweite Teil der Geschichte des *Schäſsburger Gymnasiums* (s. Jb. XI, 2) von Prof. Dr. R. Schuller umfaſst die ereignisvolle Zeit von 1850 bis zur Gegenwart und ist zugleich eine ergreifende Darstellung der Heimsuchungen, die während dieser Jahre über das siebenbürgisch-sächsische Schulwesen hereingebrochen sind. Diese Erweiterung des Gesichtskreises hat ihre gute Berechtigung: mehrere der Männer, die sich um ihr Volk die gröſsten Verdienste erworben haben, sind aus dem Schäſsburger Gymnasium hervorgegangen; auch haben einige seiner ausgezeichneten Rektoren, so namentlich Teutsch und Müller, später maſs-

gebende Stellungen eingenommen. Den heutigen Stand der Dinge kennzeichnen die zwei Thatsachen, dafs von den 216 Stunden der 8 Klassen des siebenbürgisch-sächsischen Gymnasiums (ohne Turnen) 51 auf Latein, 25 auf Deutsch, 24 auf Magyarisch und 21 auf Griechisch kommen, und dafs für die Befähigungsprüfung zum höheren Lehramt die magyarische Sprache vorgeschrieben ist, was den Kandidaten thatsächlich die Möglichkeit raubt, nichtmagyarische Hochschulen zu besuchen, wenn auch dem Buchstaben nach von den vier Studienjahren nur eines auf magyarischen Universitäten zugebracht werden mufs.

Eine dreihundertjährige in mancher Hinsicht beachtenswerte Geschichte hat die gelehrte Schule zu *Schwelm* hinter sich, über deren Entwickelung Dir. Dr. Tobien berichtet. Die Anstalt hatte bis 1858 nur zwei Lehrer, den lateinischen oder Rektor und den deutschen oder Konrektor; ausnahmsweise trat bisweilen noch ein Hilfslehrer hinzu. Die Leitung der Anstalt war nicht Sache des Rektors, sondern nur der Schulkommission. Trotzdem und trotz den mifslichen Einkommensverhältnissen hielten die Lehrer im ganzen ungewöhnlich lange aus; die Rektoren durchschnittlich 12, die Kollaboratoren 24 Jahre. Eingehende Lehrpläne sind nicht erhalten; für die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts ist griechische Grammatik und griechisches Neues Testament, Arithmetik, Weltgeschichte und Erdkunde bezeugt. Die Franzosenzeit machte aus der Anstalt vorübergehend eine höhere Bürgerschule ohne pflichtmäfsigen Unterricht in den alten Sprachen. Nur allmählich kehrte man in die alten Bahnen zurück: längere Zeit war das Lateinische bald Pflicht- bald Wahlfach, so dafs manche Schüler diese Sprache mehrmals von vorn anfangen mufsten. Bis 1762 kam es vor, dafs in einem Jahre 1—2 Schüler zur Universität übergingen; 1837 erlangten noch alle Schüler, die es nachsuchten, die Berechtigung zum Einjährigfreiwilligendienst. Den Anforderungen der neueren Zeit genügte aber die Anstalt nicht mehr; 1871 wurde sie in eine vollberechtigte Bürgerschule, 1882 in ein Realprogymnasium verwandelt; seit 1894 ist sie eine Dreischule, eine Verbindung von Progymnasium, Realprogymnasium und Realschule, d. h. ein Progymnasium, in dessen drei obersten Klassen statt des Griechischen Englisch gewählt werden kann, und eine Realschule mit Französisch und Englisch.

Das zweite Stück der Urkunden zur Geschichte des *Gymnasiums zu Stendal*, hersg. von Dir. Prof. Dr. Gutsche (s. Jb. XI, 6), giebt die andere Hälfte des Programms von 1606 „progymnasmata eiarina“ in wortgetreuem Abdruck. Zu den schon mitgeteilten zwei lateinischen Schülerreden kommen zwei weitere: von Conradus a Schulenburg „de laudibus scholarum“ und von Joachimus Wernerus ab Alvensleben „de studiis pietatis ac litterarum ardenter amandis“, ferner eine ebenfalls lateinische, sehr gelehrte Ansprache des Rektors M. Laevinus Dippius mit eindringlichen Mahnungen zum Gehorsam gegen die Schulgesetze. Dazu kommt der Typus lectionum (Stundenplan) für die vorhandenen 6 Klassen, deren jede einen

Lehrer hatte. Das Griechische begann in III und führte bis zur „Odyssea Homeri, totius Poeseos fontis ac Autoris Principis“.

Auf Grund eines Jahresberichts von 1781 giebt Dr. P. Keiper eine Übersicht der Geschichte und Einrichtung des *Lutherischen Gymnasiums zu Trarbach.* Die Anstalt, gegründet von dem Herzog von Zweibrücken und dem Markgrafen von Baden, begann ihre Wirksamkeit 1573 mit Einem Lehrer; 1649 wurde dem Rektor auf die Dauer ein Konrektor beigegeben. Trotzdem blieb die Schule „elend, verachtet, gedrückt und doch gesegnet“; das Einkommen der Lehrer war kümmerlich, ihr Amt eines, „für welches sich damalen jedermann scheute“. Im achtzehnten Jahrhundert „bahnten sich Philosophie und der gute Geschmack einen Weg; Dichtkunst, Beredsamkeit mit Verwerfung der sogenannten Realien (!), vernünftige Lehrart gewannen; man kam der Jugend durch leichte und nützliche Schulbücher zu Hilfe“. 1780/81 lehrte der Rektor Religion, Redekunst, türkische Geschichte, Geographie von Genua, Toskana, Kirchenstaat und Neapel, Latein (Cic. Cat., Briefe, Offizien; Cäs. B.-K.; Gedichte neuerer lat. Poeten, Historiae selectae), Hebräisch (Jes. u. Jer.), Griechisch (Gesners Chrestomathie). Der Konrektor lehrte in I: griechische Altertümer, griechische Grammatik, Curtius, Siècle de Louis XIV, in II: Religion, Körperlehre, Latein, Griechisch, Rechnen, Schön- und Rechtschreiben. Zeichnen und praktische Feldmefskunst lernte man beim Landfeldmesser. In der ersten Klasse pflegten die Schüler 2—3, in der zweiten 3 Jahre zu sitzen, „worauf sie, nach ihrer Meinung, ebenso reif zu hohen Schulen waren, als sonst mit vier oder fünfen in der ersten und mehreren in der zweiten Klasse“.

Die Stadt *Wongrowitz* hatte, wie Dir. Dr. Zenges berichtet, 1585—1797 eine Lateinschule, die mit einem Cisterzienserkloster zusammenhing; 1841 wurde, gröfstenteils mit Staatsmitteln, wieder eine Lateinschule errichtet, die 20 Jahre von einem und 10 Jahre von zwei Lehrern versehen wurde. Die Verhandlungen wegen Errichtung eines Gymnasiums zogen sich 20 Jahre hin; 1871 konnte die neue Anstalt eröffnet werden. Bemerkenswert ist, dafs aus Anstaltsmitteln eine Gymnasialbadeanstalt errichtet und zwei Ruderboote angeschafft worden sind und noch ein Bootshaus hergestellt werden soll. Alle 2—3 Jahre wird ein Wettrudern veranstaltet; langdauernde Einübung darauf findet aber nicht statt, da dies mit den Zielen des Schülerruderns unvereinbar sei.

Gymnasium zu Zittau s. unten bei *Chr. Weise.*

B. Realgymnasien und Realprogymnasien.

Die Bedeutung der *Berliner Realschule* und ihres Gründers *J. J. Hecker,* die gewöhnlich über dem Preise Basedows und Pestalozzis verkannt wird, stellt in das rechte Licht die Abhandlung *Abrifs der Geschichte der Kgl. Realschule zu Berlin, I, 1747—1814* von Dr. Simon, dem Direktor des aus der genannten Anstalt hervorgegangenen Kgl. Realgymnasiums. Mit wichtigen Urkunden beweist Verf., wie Hecker, gleich

seinem Lehrer und Vorbilde Francke, es nicht blofs verstanden hat, seine Schule und mehrere mit ihr verbundene Anstalten aus dem Nichts hervorzurufen und zu erhalten, sondern auch den Unterricht (der sich auf Einer Grundlage mehrfach verzweigte) trotz dem Mangel an Erfahrung und passenden Lehrmitteln in Einem Geiste zu leiten und fortwährend zu vervollkommnen. Wie für Comenius, war es auch für ihn ein Hauptgrundsatz, dafs nichts dem Gedächtnisse eingeprägt werde, dessen Verständnis nicht durch Anschauung der Sache erzielt sei. Deswegen wurden u. a. Tausende von Thalern auf eine Modellsammlung verwendet, die einzig in ihrer Art war. Freilich der jahrganglose Unterricht, bei dem ein Schüler in einem Fache der obersten, in einem zweiten einer mittleren, einem dritten einer unteren Klasse angehören konnte (s. auch unten bei *Stallbaum*), war in einer Riesenanstalt (1767 1267 Zöglinge, darunter fast 400 Freischüler) nur aufrecht zu erhalten, so lange ein Mann an der Spitze stand, der seine Mitarbeiter an Geist und Leistungsfähigkeit weit überragte, die Lehrer nach Gutdünken einsetzen und entlassen konnte und über die Verwendung der Geldmittel niemand Rechenschaft abzulegen hatte. So lenkte man nach seinem Tode bald wieder in die alten Bahnen ein: der Schulgarten, des Stifters Stolz, wurde verpachtet, die Modellsammlung ging allmählich zu Grunde, und der dritte Direktor hiefs von 1797 an Direktor des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der damit verbundenen Realschule.

Die „geschichtlichen und statistischen Mitteilungen aus den ersten fünfundzwanzig Jahren des *Städtischen Realgymnasiums zu Freiberg*“ von Rektor Prof. Pachaly zeigen eine ungestörte, durchaus erfreuliche Entwicklung der Anstalt unter der fortwährenden Leitung des Berichterstatters; ein Zeichen der hohen Gunst, in der sie steht, ist das Vorhandensein von sieben teilweise sehr beträchtlichen Stiftungen.

Die Reichstadt *Schwäbisch Gmünd* hatte nach dem Berichte von Rektor Dr. Klaus schon im dreizehnten Jahrhundert eine gelehrte Schule; genauere Nachrichten über sie giebt es erst seit dem siebzehnten. Sie war damals eine Stadtschule, deren zwei Lehrer, Präzeptor und Kantor, von Bürgermeister und Rat eingesetzt wurden und ein festes Gehalt bezogen, so dafs die Bürgersöhne kein Schulgeld bezahlten. Lehrgegenstände waren Religion, Latein, Gesang und Musik. Um dieselbe Zeit traten mit der Stadtschule die Franziskaner in Wettbewerb, und sie erlangten die Oberhand, obgleich sie Schulgeld verlangten: die Stadtschule wurde 1706 auf die drei untersten der sechs Abteilungen, 1749 auf die jüngste beschränkt; gleichzeitig scheint eine der städtischen Lehrstellen aufgehoben worden sein. Die Franziskanerschule hiefs Lyceum, auch Gymnasium; eine Zeitlang hatte sie durch die Hereinziehung der Philosophie sogar einen akademischen Aufbau. Ihr Lehrplan von 1779 hatte einen ganz neuzeitlichen Zuschnitt: das Griechische begann in der untersten Klasse; Deutsch, Rechnen, Geschichte, Erdkunde, Naturwissenschaften waren mit Stunden bedacht; die ältesten Schüler erhielten noch praecepta pulchri d. h. eine

Einleitung in die schönen Wissenschaften und Künste und prodroma philosophiae. Ein Versuch zweier Jesuiten (1802) sich als Lehrer „ohne jegliche Belohnung und ohne jeden Beitrag der Stadt" anzusiedeln, wurde vom Rat zur grofsen Befriedigung der Franziskaner abgewiesen. — Die württembergische Regierung machte 1820 aus der Anstalt wieder eine Lateinschule mit drei Klassen und je zwei Abteilungen; durch ihre Verbindung mit einer 1841 gegründeten Realschule entstand 1872 ein Reallyceum; dieses ist neuestens in ein *Realgymnasium* umgewandelt worden.

C. Realschulen.

Beachtenswert ist Dir. Dr. Reeses Bericht über „Entstehung und Ziele der *Realschule zu Bielefeld.* Während der vieljährigen Beratungen und Verhandlungen, die 1896 zur Eröffnung der Anstalt führten, wurde auch eingehend erwogen, ob man die Realschule nicht der Kosten wegen an das bestehende Gymnasium und Realgymnasium, etwa nach dem Altonaer Muster, angliedern solle. Man entschied sich dafür, sie auf eigene Füfse zu stellen, und der Erfolg hat diesem Vorgehen Recht gegeben.

Ganz aus dem Bedürfnis ist die realistische Lehranstalt zu *Flensburg* erwachsen. Ihre Grundlage bildet eine 1875 errichtete *Landwirtschaftsschule.* Dieser wurde 1882 eine Handelsschule angefügt, die sich „wider Erwarten" sehr schnell entwickelte und sich jetzt als blühende *Oberrealschule* mit 408 Schülern und doppelter Besetzung von VI—III darstellt. Die Landwirtschaftsschule zählt 32 Schüler in 3 Klassen. S. auch die Einleitung, Schlufs.

Der zweite Teil der Geschichte der *Realschule zu Markirch* (s. Jb. XI, 8), „die Schule unter deutscher Verwaltung" von Dir. Wirth, giebt einen Einblick in sehr erregte Zeiten, in denen die Gegensätze zwischen Deutsch und Französisch, Evangelisch und Katholisch, Humanistisch und Realistisch einander entgegenwirkten, was zu unbegreiflichen Mifsgriffen führte. Zuerst wollte man das französische Collège mit französischer Unterrichtsprache wiederherstellen. Dann erfolgte die Umwandlung in ein Realprogymnasium, wobei man das Latein gleich in vier Klassen anfangen liefs, in III und IV aber (ein weiterer Fehler) nur wahlweise, während die Berechtigung zum Einjährigfreiwilligen-Dienst nur den Lateinern gewährt wurde. Die Folge war ein erbitterter Kampf gegen das Latein, der sich mit einem weiteren Streite, um ein neues Schulhaus, verquickte; während desselben dachte man mit einem Male allen Ernstes an die Errichtung eines Vollgymnasiums. 1883 fand man endlich die Form, unter der die Anstalt gedeihen konnte: Realschule mit wahlfreiem Latein in allen Klassen.

Eine Halbjahrhundertfeier beging 1897 die *Grofsherz. Realschule zu Oppenheim,* deren Verlauf Dir. Dr. Schneider in einem schön ausgestatteten Festberichte beschreibt. Wir erfahren aus diesem und dem Jahresberichte, dafs sich die Stadt bis zum Luneviller Frieden eines ausgezeichneten Schulwesens erfreute und namentlich auch eine höhere Bürgerschule besafs, die aber von der französischen Regierung aufgehoben

wurde. Fünfzig Jahre stand es an, bis diese (1847) auf das Drängen der Bürgerschaft wiederhergestellt ward; 1877 ging die Anstalt als Realschule in staatliche Verwaltung über. Der Lehrplan blieb dabei im wesentlichen unverändert; das Lateinische war z. B. von Anfang an nur Wahlfach gewesen.

Viele, tiefeinschneidende Veränderungen hat hingegen die realistische Lehranstalt in *Potsdam* erfahren; doch blieb, wie ihr jetziger Vorstand Direktor Schulz ausführt, der leitende Gedanke derselbe. Von 1822 bis 1831 war die Anstalt eine kgl. Handwerkerschule, die ganz vom Staate unterhalten wurde, nur Eine Klasse hatte und in 28 Wochenstunden Schreiben, Deutsch, Rechnen, Erdkunde, Physik, Chemie, Frei- und Linearzeichnen lehrte. Das Jahr 1831 brachte den Namen Provinzialgewerbeschule und einige Änderungen im Lehrplan: Erhöhung der Stundenzahl auf 41 und Beseitigung von Deutsch und Modellieren. Höhere Ziele wurden der Schule 1853 gesteckt: sie erhielt eine Oberklasse, deren Schüler in 37 Stunden Mathematik, Naturwissenschaften, Zeichnen und Modellieren, Mechanik, Maschinen- und Baukonstruktionslehre lernten; in der Unterklasse fielen Schreiben und Rechnen weg, so dafs sie 35 Stunden hatte. Jetzt wurde auch die Stadt zu den Kosten herangezogen. Eine grofsartige Umgestaltung trat 1873 ein. In den Lehrplan der bestehenden Klassen wurde Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte und Erdkunde aufgenommen; sie erhielten ferner einen Unterbau in einer achtklassigen Mittelschule, die von der Stadt allein zu unterhalten war; eine oben angesetzte „Fachklasse“ bereitete auf das Polytechnikum vor. So hatte man eine Oberrealschule, der nur Oberprima, ferner Unterricht in Religion, Turnen und Gesang fehlte; ganz leicht vollzog sich deshalb 1882 der Übergang zur wirklichen Oberrealschule. Aber die Entwickelung der ausgebauten Anstalt entsprach nicht den gehegten Erwartungen; 1886 mufste die Prima, 1892 die Obersekunda aufgehoben werden; jetzt ist die Anstalt eine sechsklassige *Realschule,* deren oberste Abteilung einigermafsen der ursprünglichen Handwerkerklasse entspricht. Seit dieser letzten Änderung ist die Schule im Aufschwunge begriffen.

Die *Realschule zu Steglitz* ist seit 1892 aus dem überfüllten Gymnasium herausgewachsen; im April 1896 feierte sie die Verleihung der Selbständigkeit unter eigenem Direktor — Dr. Lüdeke, dem wir auch den ersten Jahresbericht verdanken — und die Einweihung des neuen Schulgebäudes. S. auch Einleitung, Schlufs.

Bis zum dreifsigjährigen Kriege, zeigt Dir. Dr. Kemmer, zeichnete sich die Reichstadt *Wimpfen am Neckar* durch Wohlstand und regen Sinn für höhere Bildung aus. Für das dreizehnte Jahrhundert ist eine Stift-, für das vierzehnte und fünfzehnte und die Folgezeit eine Stadtschule bezeugt. Um 1600 wurde jedenfalls Latein und Griechisch gelehrt; der Rat liefs sogar lateinische und griechische Lehrbücher drucken, die er zu billigem Preise an die Schüler abgab. Die erste in Deutsch-

land gedruckte griechische Grammatik verfaſste ein Wimpfener, Georg Simler, Melanchthons Lehrer in Pforzheim. In den Jahren 1421—1650 waren nach einer (der Wimpfener Festschrift beigegebenen) Untersuchung von Reallehrer Eck an den 12 Universitäten, deren Matrikeln gedruckt sind, 308 Studenten aus Wimpfen und Umgegend eingeschrieben. Nach dem schrecklichen Kriege aber fristete die Wimpfener Lateinschule bis in die fünfziger Jahre unseres Jahrhunderts ein ärmliches Dasein: der zweite evangelische Stadtpfarrer war zugleich ihr Rektor und erteilte namentlich den lateinischen und französischen Unterricht; beinahe die Hälfte der Stunden erhielten die Lateiner in der Volksschule. Eine Besserung der Schulverhältnisse brachte 1872 die Gründung einer Privatrealschule mit wahlfreiem Latein, die zuerst zwei, dann vier Klassen hatte; sie wurde 1876 als höhere Bürgerschule anerkannt; 1885 erlangte die Stadt endlich ihre Erhebung zu einer *Groſsherz. Realschule* und die Gewährung eines beträchtlichen Staatsbeitrags.

D. Erziehungsanstalten.

Alumnat der *Thomasschule in Leipzig* s. unten bei *Stallbaum*.

Die Einrichtungen und Schicksale der *Erziehungsanstalt zu Roſsleben* sind nach den Urkunden von Dr. Matthes in einer Reihe von Veröffentlichungen dargestellt worden, die wir an dieser Stelle besprochen haben. Vom Standpunkte eines Schülers der Jahre 1838—42 beschreibt dieselben, ohne Rücksicht auf die seitherigen Veränderungen, Oberst a. D. M. von Renouard. Die Vorzüge und die Fehler der Anstalt mögen sich in dem Erinnerungsbilde vergröſsert oder verkleinert haben: jedenfalls beweist die anziehende, launige Schrift, daſs sich die Zöglinge der Mehrzahl nach in ihr wohl fühlten und ihr ein liebevolles Gedächtnis bewahren.

Über die Klosterschule zu *Donndorf* (unweit Roſsleben) und *Schulpforta* s. u. bei *Gandtner*.

Einen passenden Übergang zur Universitätsgeschichte bilden O. W. Beyers Mitteilungen über das *Zillersche Seminar in Leipzig* und das mit diesem verbunden gewesenen *Zillerstift*. Das zur Heranbildung tüchtiger Lehrer gegründete Seminar bestand 1862—83; untrennbar mit ihm verbunden war eine „akademische Seminarübungsschule“, als deren Haupteigentümlichkeit die aus dem Begriffe der akademischen Lehrfreiheit folgende uneingeschränkte Selbständigkeit des Lehrplans betrachtet wurde. Unterhalten wurde das Unternehmen von dem Leipziger Übungsschulverein; seine Seele aber war von Anfang an Ziller, nach dessen Tode denn auch Seminar und Übungsschule aufgehoben wurde. Die Schule hatte zuletzt eine Unter- und zwei Oberklassen mit drei fest angestellten Oberlehrern und durchschnittlich 24 Praktikanten im Halbjahr; gelehrt wurden die Volksschulfächer, für besonders begabte Knaben aber auch die alten Sprachen und Französisch. Staunenswert ist, was die Opferwilligkeit Zillers und seiner Mitarbeiter mit geringen Mitteln zu

Stande gebracht hat: 367 Praktikanten haben am Seminar ihre Ausbildung erhalten; unter ihnen waren Jünglinge aus weiter Ferne, aus Griechenland, der Türkei, Armenien, Ostindien und Amerika; manche haben einen bedeutenden Ruf als Pädagogen erlangt. — Noch jetzt wirkt im Segen das von einem Frauenverein überwachte Zillerstift, eine Bewahrungsanstalt für schulpflichtige, in sittlicher Hinsicht gefährdete Knaben.

E. Zur Universitätsgeschichte.

Akten und Urkunden der Universität *Frankfurt a. d. Oder* gedenken in zwanglosen Heften G. Kaufmann und G. Bauch herauszugeben. Den Inhalt des ersten Stücks bildet das für verloren gehaltene, aber von Bauch wieder aufgefundene *Dekanatsbuch der philosophischen Fakultät 1506—40*. Beigegeben sind 1. eine geschichtliche Einleitung, 2. fortlaufende Randbemerkungen mit bestätigenden und berichtigenden Angaben aus der Matrikel und anderen Quellen. Einen zuverlässigen Schlufs auf den Stand der Artistenfakultät und der ganzen Hochschule gestatten die längere Zeit schwankenden, zuletzt aber fortwährend zurückgehenden Zahlen der Baccalaureanden und Magistranden; gegen das Ende finden sich mehrfach Jahre ohne eine Promotion.

Ein Spiegelbild der theresianischen Zeit ist die Geschichte der *Savoy'schen Ritter-Akademie in Wien vom Jahre 1746—78* von Prof. J. Schwarz. Sie ist ein Kind des Bildungsdrangs jener Tage, der aber in Österreich nicht blofs durch die eigene Unklarheit über die zu erreichenden Ziele und die Wege dazu, sondern auch dadurch gehindert wurde, dafs er der Hauptsache nach auf die Mitwirkung geistlicher Orden, hier der Piaristen, angewiesen war, die sich der Zeitströmung nicht immer völlig anbequemten und stets bemüht waren, die Stellung von „gedungenen Dienern“ mit der von Herren zu vertauschen. Gestiftet wurde die Anstalt kurz nach der Gründung des Theresianeums durch die verwitwete Herzogin Maria Theresia Felicitas von Savoyen, ebenfalls in der Absicht, „dafs die adelige Jugend in allen erforderlichen Wissenschaften und Exercitien unterrichtet und somit geschickt gemacht werde, dem Oberhaupte des Staates, wie auch dem gesamten Vaterlande dermaleinsten in allen Stunden erspriefsliche und nützliche Dienste zu leisten.“ Sie umfafste fünf (von acht) Gymnasialklassen nämlich Syntax, Poesie, Rhetorik, Logik und Ethik, Mathematik und Metaphysik, und eine juridische Fakultät; aufserdem wurden die Militärwissenschaften, die sogen. adeligen Exercitien, später auch Montanistik und kaufmännisches Rechnungswesen gelehrt. Sieben Jahre führte die Stifterin die Oberleitung, dann trat sie sie der grofsen Kaiserin ab, die ernstlich bemüht war, die Anstalt auf die Dauer lebensfähig zu erhalten. Der Rückgang der Schülerzahl in der Savoyischen Akademie wie im Theresianeum nötigte sie aber 1776 die Anstalten als „Theresianisch-Savoy'sche Ritterakademie“ so zu verbinden, dafs letzteres die vorbereitenden Klassen, erstere das

juridische Studium, die Reit- und Fechtschule übernahm; 1778 wurden die Anstalten auch räumlich vereinigt.

Die *Studierenden aus Wimpfen bis 1650* s. oben Oberrealschule Wimpfen a. N.

II. Städtische, landschaftliche und staatliche Schulgeschichte.

a. b) Manche auf die städtische und die landschaftliche Schulgeschichte bezügliche Mitteilungen enthält das unter c) aufgeführte „Bayernheft". Zur Geschichte des siebenbürgisch-sächsischen Schulwesens vgl. o. Gymn. Schäſsburg.

c) Die „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" haben als erste Lieferung des VII. Jahrgangs ein *Bayernheft* veröffentlicht. Von dessen zwölf durchweg kurz gehaltenen Stücken sind hier sieben zu erwähnen. Aufs eigentliche Bayern haben Bezug: 1. *Die bayerische Edelknabenordnung vom Jahre 1576* (mitgeteilt von Gymn.-Prof. Dr. Schmidt in München); 2. *Reformbestrebungen der bayerischen Benediktiner* auf dem Gebiete des Gymnasialwesens (Auszug aus dem Protokolle der Sitzungen der Benediktiner der bayerischen Kongregation zu Scheyern 1708, von Univ.-Prof. D. Dr. Bach in München; wesentliche Neuerungen wurden übrigens nicht beschlossen); 3. einige Urkunden über den *Bau eines Jesuitenkollegiums zu Landsberg am Lech 1688—92* (dargeboten von Prof. Dr. Krallinger in München). — In eine schwäbische Reichsstadt versetzt uns das verdammende *Urteil des Propstes Gerhoch von Reichersberg über die Schulfeste* (Schulkomödien) *zu Augsburg im 12. Jahrhundert* (veröffentlicht und erläutert von D. Dr. Bach), in das fränkische Nürnberg eine namenlose Besprechung der *Beziehungen Melanchthons zu Nürnberg* nach Hartfelder und ein Aufsatz von Prof. Dr. Günther (an der Techn. Hochsch. zu München) über *Cochläus*, der 1510—14 als Rektor bei St. Lorenz in Nürnberg zuerst in Deutschland die Anerkennung der Erdkunde als eines Pflichtfachs höherer Schulen anregte und durchführte. — Allgemeinen Inhalts ist die mit drei Abbildungen geschmückte Ausführung von D. Dr. Bach über *Lehrer und Schüler des Mittelalters in Bildern.*

Wichtige Aufklärungen über das süddeutsche Schulwesen enthalten zwei Schriften von Gymn.-L. Dr. O. Messer: *1. Die Reform des Schulwesens im Kurfürstentum Mainz unter Emmerich Joseph (1763—74)*, *2. J. J. F. Steigenteschs Abhandlung von Verbesserung des Unterrichts der Jugend in den Kurfürstlich Mainzischen Staaten 1771, Erster Teil.* Diese Reform war ein wohldurchdachtes Ganzes, das sich von der Volksschule bis zur Universität erstreckte. Die Stadtpfarreischule gliederte sich in die Trivialschule (5.—8. Jahr) und die Realschule (8.—14. Jahr); bis zum 12. Jahre bildete sie auch den Unterbau für das Gymnasium, in dem die zum Studieren bestimmte Jugend 4 Jahre blieb. Den Übergang

zur Universität bildete ein dreijähriges philosophisches Studium (Logik, Metaphysik und Moral; Naturlehre und Experimentalphysik; „sambtliche mathematische Wissenschaften“). Die Philosophen wurden zwar immatrikulirt, aber nicht als Universitätsangehörige behandelt. Zur Abwehr eines ungesunden Studierdranges wurde das Lateinlernen auf dem Lande verboten und die Aufhebung der Lateinschulen in Aschaffenburg, Miltenberg und Bischofsheim geplant. Leiter der Reform war der Hofvicekanzler von Bentzel-Sternau; die Hauptgedanken aber stammten von Professor Steigentesch, dessen „Abhandlung“ eben Messer veröffentlicht. Diese erregte in weiten Kreisen grofses Aufsehen und wurde, wie der Herausgeber nachweist, mafsgebend für die bayerische Reform, an die sich dann (s. Jb. X 12) die des Grafen Montgelas in Würzburg anschlofs. — Der unerwartete Tod des Kurfürsten machte der Reform ein jähes Ende, ehe sie sich hatte bewähren können.

Kursächsische Visitation im 16. Jahrhundert s. Gymn. Grimma.

Über *die gesamten Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreich Sachsen*, ihr Wesen und ihre Einrichtungen, die Zahl ihrer Klassen, Lehrer und Schüler und die Höhe des für sie gemachten Aufwandes bietet in musterhafter Weise einen Überblick der im Auftrage der Minister des Kultus, des Innern, der Finanzen und des Kriegs veröffentlichte „*Dritte Bericht*“, der die Ergebnisse der Erhebung vom 1. Dez. 1894 zusammenstellt und in den wichtigsten Punkten mit denen von 1889, teilweise auch von 1884 vergleicht. Höchst lehrreich ist eine am Schlusse gegebene Übersicht der wichtigsten Anstalten, geordnet nach ihrem Alter, ihr sind auch die wichtigsten Schulgesetze eingereiht. Darnach stammen aus dem 13. Jahrhundert 3 Gymnasien, aus dem 15. eine Universität und ein Gymnasium, aus dem 16. 8 Gymnasien und eine allgemeine Schulordnung. Aus dem 17. Jahrhundert ist nichts verzeichnet; ins 18. fallen 11 Neugründungen und die Einführung der allgemeinen Schulpflicht; alles weitere, mit 170 Nummern, gehört dem laufenden Jahrhundert an.

Die Einrichtungen und Berechtigungen der (norddeutschen) *Realschule vom Jahre 1892* bespricht Dir. Prof. Dr. Wernicke. Die Einleitung schliefst sich an an die (Jb XI 14 besprochene) Schrift desselben Verfassers „die Oberrealschule vom Jahre 1892“. Die grundlegende Behauptung, dafs die Ausbildung der Schüler aller drei Vollanstalten (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen) in Religion, Deutsch und Geschichte, dem „humanistischen Kernstücke des Lehrplans“, gleich sei, wird übrigens schwerlich allgemeine Anerkennung finden. — Der erfreuliche Aufschwung, den das Realschulwesen im Reiche seit 1893 genommen hat, wird von O.-L. Presler (s. Jb. XI 14) durch zwei neue *Übersichten über den Besuch der drei oberen Klassen der Realschulen in Preufsen und im übrigen Deutschen Reiche* veranschaulicht. Es betrug die Zahl der ausgebauten Oberrealschulen und der Schüler der drei obersten Klassen am 1. Mai 1897 verglichen mit dem Stande vom

1. Juli 1895 in Preufsen 29 . 1206 (+ 5 . + 324), in Württemberg 5 . 218 (= . + 10), in den Reichslanden 3 . 92 (= . + 34), in Baden 2 . 164 (= . + 33); die braunschweigische Anstalt hatte wieder 42, die oldenburgische 35 statt 39 Schüler. Noch nicht ganz ausgebaut sind 3 preufsische und 3 nichtpreufsische Anstalten.

Über die Schülerzahlen der höheren Lehranstalten des deutschen Reichs und ihrer Vorklassen und über deren Verhältnis zu denen der Volksschulen enthält einige beachtenswerte Angaben das Schriftchen von J. Tews *Das Volksschulwesen in den grofsen Städten Deutschlands*, wenngleich dem Verf. keine genügende Fülle von Zahlen zu Gebote stand. Die Vorklassen betrachtet er als Standesschulen, die beim Elementarunterricht ebensowenig berechtigt seien als etwa beim Unterrichte der Gymnasien oder Universitäten; überhaupt, meint er, sei die Fürsorge für die Volksschule gering, wo zwischen den einzelnen Schulgattungen feste Schranken bestehen. Vgl. auch unten bei Fichte.

Eine *Geschichte der deutschen Bildung und Jugenderziehung von der Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen* ist von Dr. Tetzner herausgegeben worden; sie will namentlich „hinsichtlich der vorkarolingischen Bildungsgeschichte der deutschen Stämme wie auch der Laienbildung im frühen Mittelalter“ eine vorhandene Lücke einigermafsen ausfüllen. Verf. hat zu diesem Zwecke sehr viel brauchbaren Stoff zusammengetragen; dafs er ihn völlig beherrsche, vermögen wir nicht zuzugeben. — *Die Stellung der Schule im Mittelalter bis zur Zeit der Kreuzzüge* behandelt, im wesentlichen mit Beschränkung auf Deutschland, O.-L. O. Beyer. Für manche seiner Sätze wäre die Beifügung urkundlicher Belege zweckmäfsig gewesen, z. B. dafs Karl d. G. den Stifts- und Klosterschulen staatliche Unterstützung zugewendet und alle Eltern genötigt habe, ihre Kinder in die Pfarrschulen zu schicken; ferner dafs die Stadtschulen zunächst Berufsanstalten ohne Latein gewesen seien.

Lehrreiche und ergötzliche Einblicke in die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Verhältnisse Deutschlands gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts eröffnet *Ch. F. Rincks Studienreise 1783/84*, im Auszuge mitgeteilt von Prof. Dr. Geyer. Der Verfasser, Hof- und Stadtvikar in Karlsruhe und 25 Jahre alt, reiste im Auftrage des berühmten Markgrafen Karl Friedrich von Baden, um sich durch den Besuch der berühmtesten Männer Deutschlands, namentlich der Theologen, auszubilden. Er kam von Zürich bis Berlin und Hamburg und war ernstlich bemüht, was er gesehen und gehört, gewissenhaft aufzuzeichnen. Besondere Berücksichtigung fanden natürlich die Universitäten, aber auch über die höheren Schulen finden sich Bemerkungen eingestreut, so über das Philanthropin zu Dessau, die Gymnasien in Baden, Nürnberg, Weimar, Berlin, Hanau, die Stuttgarter Karlsschule und das Berliner Kadettenhaus, auch über zwei gründlich verschiedene höhere Töchterschulen in Zürich und Weimar.

Von Weimar bis Weimar 1872—97 betitelt sich die von Dr. W. Nöldeke verfafste Festschrift zur Feier des fünfundzwanzigjährigen Be-

stehens des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen; in anschaulicher Weise schildert sie die Gestaltung des höheren Mädchenschulwesens in unserem Jahrhundert. Der gröfsere Teil der Arbeit ist der vorweimarischen Zeit gewidmet und beschäftigt sich mit der Entwickelung der öffentlichen und privaten Schulen, der Seminare und Lyceen, der Fachlitteratur und des Vereinswesens, ferner mit den dahingegangenen Führern und Förderern der Vereinssache, endlich mit den Schäden und Mängeln, deren Erkenntnis zur Gründung des Vereins geführt hat. Es folgt der eingehende Bericht über die Vereinsversammlungen und die Thätigkeit der Zweigvereine; das Schlufswort stellt die errungenen Erfolge zusammen, die hauptsächlich in der gröfseren Übereinstimmung der Lehrpläne und der gesteigerten Leistungsfähigkeit der Lehrkörper bestehen, während die Entwickelung der äufseren Verhältnisse namentlich in Preufsen, vielfach hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist.

Einen wertvollen Beitrag zur österreichischen Schulgeschichte unseres Jahrhunderts begrüfsen wir in F. Frischs *Biographieen österreichischer Schulmänner*. Fündundzwanzig hervorragende Vertreter des Schulwesens werden uns in wohlgezeichneten Lebensbildern vor Augen gestellt. Acht Sachverständige haben den Herausgeber in seiner Arbeit unterstützt. Für die Auswahl jener Schulmänner waren die Verdienste um die Volksschule mafsgebend; die meisten der angeführten Namen aber — z. B. Felbiger, Grube, Vernaleken, Netoliczka, Dittes, Riedel — gehören auch der Geschichte des höheren Schulwesens an, teils wegen unmittelbarer Einwirkung auf dessen Entwickelung, teils wegen trefflicher Schriften über die Erziehung oder einzelne Zweige der Schulwissenschaften. Sieben der hier gefeierten Männer waren Norddeutsche: aus Schlesien stammten Felbiger und Niedergesäfs, aus Sachsen Grube und Riedel, aus dem Vogtland Dittes, aus Westfalen Vernaleken, aus Schleswig Jessen.

Anhang zu I. und II.

Ausländische Schulgeschichte.

Ein begeisterter Vorkämpfer der Einheitsschule, R.-G.-O.-L. Wetekamp, schildert als nachahmenswertes Vorbild die *Schulreformen und Schulreformbestrebungen in den skandinavischen Ländern.* Das Ziel der Einheitsschulbewegung, ein Gymnasium, in dem Latein und Griechisch nur noch Wahlfächer sind, besitzt Norwegen seit 1896. Bis zum 11. oder 12. Jahre gehört hier die Jugend der Volksschule an, dann sitzt sie vier Jahre in der Mittelschule, wo u. a. Deutsch und Englisch getrieben wird; das dreijährige Gymnasium hat eine reale und eine sprachlich-historische Linie, beide ohne pflichtmäfsiges Latein. Lehrreich sind die norwegischen Kammerverhandlungen, die der letzten Schulreform vorangegangen sind: sie zeigen, dafs Schärfe der Beweisführung nicht die starke Seite der Reformfreunde war. Staatsrat Sverdrup, der die Umgestaltung vertrat, bekannte trotzdem, dafs die ganze europäische Kultur in der klassischen

Bildung wurzle, und dafs man auf verschiedenen Wissensgebieten ohne Kenntnis der klassischen Sprachen nicht folgen könne; bezüglich der Mathematik, der die Neuerung doch ganz besonders zu gute kommen sollte, gestand er erstaunlicher Weise, er habe sich fragen müssen, was für einen Nutzen er von ihr habe. Der Liberale Steen gab zu, dafs eine klassische Schule, d. h. eine Schule, in der Griechisch und Lateinisch gründlich und ausreichend betrieben werde, Menschen für die verschiedenen Lebensberufe auszubilden vermöge. Von dem norwegischen Gymnasium des Jahres 1869 freilich (mit Beginn des Lateinischen in III b, des Griechischen in II a) urteilte ein anderer Liberaler, die Zeit, die es dem klassischen Unterrichte zuweise, genüge nicht, um in die Kultur des Altertums einzudringen. Geradezu sonderbar sind die Behauptungen zu nennen, dafs die neueren Sprachen vollkommener als das Lateinische und deshalb für die geistige Entwickelung förderlicher seien, oder: wer das Latein brauche, könne es leicht, ohne Verzögerung des Studiums, auf der Universität, nachlernen.

Dem englischen Schulwesen sind zwei Arbeiten gewidmet: *Education and Schools in Early England* von O.-L. J. Leitritz und *Die Entwickelung des höheren Knabenschulwesens in England* von Dr. Ph. Aronstein. — Leitritz beschränkt sich auf die vornormännische Zeit; er schildert auf Grund einer kirchengeschichtlichen Einleitung die wichtigsten Dom-, Stift- und Klosterschulen Britanniens und schliefst mit der eingehenden Darstellung der gleichzeitigen Blüte der Schulen zu Canterbury, York und Yarrow, wo, dank den Verdiensten Bedas, die angelsächsische Gelehrsamkeit ihren Höhepunkt erreichte. — Aronstein beginnt mit der Gründung der Lateinschulen zu Winchester, Eton und St. Paul in London, die das goldene Zeitalter der Schulgründungen im 16. und am Anfang des 17. Jahrhunderts eingeleitet und durch die Grundsätze der Unabhängigkeit von Staat, Stadt und Kirche und der Pflege des Gemeingeistes unter den Schülern dem höheren Schulwesen Englands bis auf die Gegenwart seine eigentümliche Richtung vorgezeichnet hat. Als trostlos werden die Zustände unter der Adelsherrschaft von 1688 bis in unser Jahrhundert dargestellt, sowohl in den öffentlichen Schulen, deren sich der Adel bemächtigte, ohne sich aber um das Einreifsen grober Mifsbräuche zu kümmern, als auch in den Privatschulen, die blofs dem Gelderwerbe dienten. Volle Anerkennung dagegen wird der Reformbewegung der Neuzeit gespendet, die keine Kosten scheue, um die Zahl der Schulen zu vermehren und ihre Einrichtungen — leider aber nicht in demselben Mafse die Stellung der Lehrer — zu verbessern, wobei mit echt englischer Beharrlichkeit daran festgehalten werde, dafs das Eingreifen des Staats in schonendster Weise erfolge und auf das geringstmögliche Mafs beschränkt bleibe.

Eine nordamerikanische Hochschule jugendlichen Alters lernen wir kennen durch die Arbeit *Die Universität Colorado* von Prof. Dr. J. Russell. Colorado (1861 als Territorium, 1876 als Staat anerkannt) besitzt schon

ein vorzügliches Unterrichtswesen; es zählt nach Bancrofts Urteil demzufolge im Verhältnis zur Bevölkerungsziffer mehr wohlgeschulte Personen und mehr Akademisch-Gebildete als die meisten älteren Staaten. Mittelpunkt der Bildung ist die Universität Boulder, eine Staatsanstalt, zu deren Unterhaltung ein bestimmter Teil des Ertrags der staatlichen Ländereien und Minen dient; sie ist eingeteilt in eine Schule der freien Künste, graduate curses (Lehrgänge, die zu den Graden eines magister artium, magister scientiarum und doctor philosophiae führen), eine technische Abteilung, eine medizinische Schule und eine Rechtsschule. Studierende sind es über 500, darunter viele Fremde, die der Ruf der Schule und die gesunde Gegend anlockt. Von der Universität aus werden jährlich alle Schulen der Städte geprüft; die Graduierten dieser Anstalten (deren Kenntnisse Verf. etwas höher schätzt als die deutscher Untersekundaner) werden ohne weiteres zu den Vorlesungen zugelassen, während die anderen Universitäten meistens eine Aufnahmeprüfung verlangen.

III. Vertreter der Schule und der Schulwissenschaften nebst ihren Werken.

Eine neue Beschreibung und Würdigung des Lebens und der Wirksamkeit *Basedows,* die in gedrängter Fassung alles Wesentliche umfaſst und die neuesten Forschungen sorgfältig berücksichtigt, liegt vor von Pastor R. Diestelmann. — Daſs Basedow nicht, wie man vielfach annahm, bloſs ein Nachtreter Rousseaus war, hat u. a. Pinloche nachgewiesen. Dafür hat dieser, wie zuvor Hahn, die Ansicht verfochten, Basedow habe seine Hauptgedanken, insbesondere die Trennung von Kirche und Schule und die Umgestaltung des Unterrichtswesens durch Einführung zweckmäſsiger Elementarbücher, dem französischen Staatsmann und Pädagogen *Caradeux de La Chalotais* entlehnt. Basedows Unabhängigkeit auch von diesem Denker beweist aus äuſseren und inneren Gründen O.-L. Künoldt; er zeigt namentlich auch, daſs die Verstaatlichung der Schule eine Folge der Reformation sei, die man schon vielfach lange zuvor gezogen habe. (Vgl. auch unten Voltaire.)

Dem württ. Gymnasialrektor und O.-Studienrat *Dr. Bender* (1835—97), dem treuen Mitarbeiter der Jahresberichte, hat O.-Studienrat Dr. Ableiter einen warmen Nachruf geweiht: als vorzüglicher Lehrer und Anstaltsleiter, als meisterhafter, durch Form und Inhalt fesselnder Redner, als Verfasser mehrerer durch Klarheit und Tiefe ausgezeichneter Unterrichtswerke war er eine Hauptzierde der württembergischen gelehrten Schule.

Budäus s. u. Vives. — *Caradeux de La Chalotais* s. o. Basedow.

Wie der edle *Caselius,* der letzte groſse Humanist Deutschlands (von 1590 an Professor in Helmstedt, s. Jb. X, 12), sich gleichzeitig zum Gelehrten ersten Ranges und zum Hofmanne ausbildete, beschreibt O.-L.

O. Tüselmann in der Abhandlung „Eine Studienreise durch Italien im Jahre 1562“ nach Briefen, die teilweise mitgeteilt werden. Am meisten Gewinn zog Caselius nach seiner eigenen Versicherung aus dem Aufenthalt in Florenz, wo er in Victorius nicht nur einen hervorragenden Lehrer, sondern auch eine durchaus harmonisch entwickelte Persönlichkeit kennen lernte.

Cochläus s. o. II „Bayernheft“.

Christian Conrad, ein Friedländer Dichter, betitelt sich eine Arbeit von Gymn.-Lehrer Dr. Neckel, die mancherlei Aufschlüsse über die Schulverhältnisse einer mecklenburgischen Stadt des siebzehnten Jahrhunderts giebt. Conrad wirkte 1628—38 zuerst als Kantor, dann als Konrektor an der Friedländer Schule, die vier Lehrer (Rektor, Konrektor, Kantor und Baccalaureus) hatte, und sich damals eines weit ausgebreiteten Rufes erfreute. Die Dichtung pflegte er mit grofsem Eifer, alle häuslichen und öffentlichen Ereignisse, die ihn bewegten, besang er in deutschen oder lateinischen Versen, in denen er meistens ein Anagramm anzubringen wufste. Einen Band seiner Gedichte hat auf eigentümliche Weise das Friedländer Gymnasium erhalten, die Ordnung und Deutung der falsch zusammengebundenen handschriftlichen Blätter gab dem Herausgeber Gelegenheit, seinen philologischen Scharfsinn zu bethätigen.

Den Manen von *Ernst Curtius* hat u. a. ein Gelehrter und Schulmann, der hiezu besonders berufen war, Dir. Dr. Uhlig, ein Ehrenmal gesetzt. Seine Ausführungen schliefsen sich an des Verewigten Kaiserrede von 1889 an, die wir als sein humanistisches Testament betrachten dürfen.

Neun der Grofsherz. Bibliothek zu Weimar gehörige Briefe des Gelehrten *Matthäus Dresser* (auch Drescher aus Erfurt 1536—1607, vgl. Jb. XI, 3) sind von Dir. Dr. Thiele veröffentlicht und ausführlich erläutert worden. Die ersten stammen aus dem Jahre 1575, in dem Dresser zugleich an dem Ratsgymnasium und der Universität zu Erfurt thätig war; über sein damaliges Einkommen schreibt er in Brief 2: fuit stipendium Erphordianum C Joachimicorum ex schola, XL florenorum ex Academia, trium, ut vocant, malderorum tritici, cum habitatione et copia lignorum sufficiente; accesserunt horti duo, emolumenta ex privata disciplina et promotionibus Bacalauriorum (so!) et Magistrorum, item ex disputationibus ordinariis in Academia. Der erste Brief betrifft den Antrag einer Professur in Jena, den Dresser nicht annehmen durfte, der zweite und dritte seine Berufung zur Leitung der Fürstenschule in Meifsen, die zu Stande kam. Von Meifsen aus hat er die sechs übrigen Briefe an einen befreundeten Pfarrherrn Weidmann gerichtet, der unter den Flacianischen Wirren zu leiden hatte und sich in sein Ungemach nicht mit der gehörigen Geduld zu schicken wufste.

Ein Mann, dessen Charakterbild noch nicht feststeht, ist *Friedrich Dittes* (1829—96). Nur ein eingeschränktes Lob will ihm R. Dietrich zuerkennen. Dafs Dittes als Schulrat und Seminardirektor in Gotha und

dann als Leiter des Wiener Pädagogiums, aufserdem als Schriftsteller einen weitgehenden Einflufs ausgeübt hat, ist nicht zu bestreiten. Ein grofser Pädagoge aber und ein schöpferischer Geist, meint Dietrich, sei er nicht gewesen, wenn er auch zu den rührigsten Vertretern Pestalozzischer und Comenianischer Gedanken gezählt und in dem Berichte über die Herbart-Zillersche Schule, in dem grofsen Kapitel über die Schulpolitik, in der Geschichte der Lehrerbildung, der Lehrervereine, der pädagogischen Presse mit Auszeichnung erwähnt werden müsse. Dietrichs Urteil über Charakter und Thätigkeit des Mannes ist so ausgefallen, dafs er selbst wünscht, er möchte sich in recht vielem geirrt haben. — Wesentlich günstiger urteilt über denselben F. Frisch in den Biographieen österreichischer Schulmänner, s. o. II.

Auf einen bis jetzt wenig beachteten Freund und Gesinnungsgenossen des Comenius, *Joh. Duräus* (Dury 1596—1680) macht Dr. Klähr aufmerksam. Seine Lebensaufgabe erblickte dieser scharfsinnige und thatkräftige Schotte in der Vereinigung der protestantischen Richtungen; er beschäftigte sich aber auch mit der Erziehungskunst. Klähr führt drei (1649 u. 50) gedruckte und drei handschriftlich erhaltene Arbeiten von ihm an; am wichtigsten ist die Schrift The Reform School. Als das Ziel der Schule bezeichnet Duräus im Sinne seines berühmteren Freundes, die Erziehung zur Frömmigkeit, Erhaltung der Gesundheit, Gewöhnung zum Anstand und (erst zuletzt!) Förderung in den Wissenschaften; Hauptregel für die Erziehung ist, dafs eine sorgsame, methodische Wahl aller Mittel und deren Anpassung an die Fähigkeit der Zöglinge den Kindern alle Mühen und Schwierigkeiten erleichtern solle.

Die Bedeutung der Erziehlehre *Fichtes* für die Gegenwart betont aufs neue Dr. Debo, obgleich er unumwunden zugiebt, dafs ihre metaphysische Grundlage verfehlt und die Verwirklichung ihrer Gedanken unmöglich sei. Das aber komme von Fichtes Stellung in einer heute überwundenen Entwickelungsperiode der deutschen Philosophie und Philologie her; unanfechtbar seien Fichtes Forderungen, dafs die Schule nicht blofs eine Kenntnisfabrik, sondern eine Erziehungsanstalt und das Ergebnis der Erziehung Deutschheit sein müsse, dafs ferner die Mittel der Erziehung der deutschen Naturanlage anzupassen seien. So hofft Debo, dafs dereinst in Tertia etwa das Waltharilied, in Sekunda Nibelungen und Gudrun den Mittelpunkt eines erziehenden deutschen Unterrichts und dieser mit deutscher Geschichte und Landeskunde den Schwerpunkt des Gesamtunterrichts bilden werde. Den Schwerpunkt des Lebens der Schule aber müsse ein gemeinsames und gemeinnütziges Handeln bilden, wie es sich im Spiel und im Handfertigkeitsunterricht darstelle. — Debos Schlufsforderung „Wer aus der höheren Schule wieder eine Erziehungsanstalt machen will, mufs sie auch zur Einheitsschule machen wollen; es giebt nur Einen Weg zu sittlicher und deutscher Erziehung; darum müssen ihn alle wandeln, nicht nur alle Knaben, sondern auch alle Mädchen“ — diese Forderung einer grofsen Einheitsschule zu gemeinsamer Erziehung von Knaben und

Mädchen ist aber gerade so undurchführbar wie Fichtes Verlangen einer weltentrückten Erziehungsanstalt: zu einem hohen Ziele führen immer viele Wege; welcher unter den jeweils obwaltenden persönlichen und zeitlichen Verhältnissen zu wählen sei, das verlangt die sorgfältigste Erwägung.

Erinnerungen aus dem Leben des Geheimen Oberregierungsrats und Kurators der Universität Bonn *Dr. Otto Gandtner* (1822—95) veröffentlicht Geh. Regierungsrat E. Gruhl. Gandtners Bedeutung beruht auf Verdiensten, die er sich schon als Probekandidat in Merseburg, dann als Oberlehrer an der Realschule und dem Gymnasium zu Greifswald, als Direktor des Gymnasiums und der Realschule in Minden und als Schulrat des Provinzialschulkollegiums in Berlin um die Hebung des preufsischen Realschulwesens erworben hat, endlich auf der umsichtigen Thätigkeit, die er seit 1885 als Kurator der Universität Bonn zum Gedeihen der rheinischen Hochschule entfaltete. Auch seine Jugendgeschichte bietet manches Denkwürdige: eingehend und anschaulich wird im Anschlufs an sie das Leben in der Klosterschule zu Donndorf (nicht weit von Rofsleben) und in Schulpforta beschrieben.

Gofsrau s. u. Richter.

Zu den Forschern, deren Werke viel benutzt, aber wenig genannt werden, gehört der geistreiche Franzose *Joseph Arthur Graf von Gobineau* (1816—82), der als Dichter, als Verfasser von Reisebeschreibungen, geschichtlichen und religionsphilosophischen Werken, ganz besonders aber wegen des Werks Essai sur l'inégalité des races humaines gerechten Anspruch auf Anerkennung hat. „Er hat zuerst gelehrt und bewiesen, dafs die Menschen auch als Gegenstand des Kulturhistorikers und Sozialethikers vor allem ein leiblicher Organismus sind." — Seinen Namen durch Verbreitung seiner Werke der Vergessenheit zu entreifsen, ist die Aufgabe der unlängst gegründeten Gobineau-Vereinigung; durch Hinweisung auf das zu sühnende Unrecht hat dies Dr. Wittmer gethan.

Über die Thätigkeit, die *Albrecht von Haller* 1754—58 als Mitglied des bernischen Schulrats entfaltet hat, werden von Prof. Dr. Haag nach Akten des bernischen Staatsarchivs lehrreiche Mitteilungen gemacht. Haller gehörte einer Reihe von Ausschüssen an: der Schul-, der Bibliothek- und der Censurkommission, auch der Taxkammer; da hatte sich der grofse Gelehrte Geschäften zu unterziehen, die teilweise höchst unerquicklich, teilweise auch hochergötzlich waren. Von besonderer Bedeutung war die auf Hallers Anregung zurückgehende Errichtung eines philologischen Seminars an der Berner Universität mit einer damit verbundenen Lehrerprüfung. Auch die Maturitätsprüfung, die Prüfung für den Übergang von der Eloquenz zur Philosophie und die Lehraufgabe des eloquentischen Professors wurde unter Hallers Mitwirkung neu geordnet.

J. J. Hecker s. o. K. R.-G. zu Berlin.

Von K. Kehrbachs Ausgabe *Sämtlicher Werke Herbarts in chronologischer Reihenfolge* ist der neunte Band erschienen. Er enthält: 1. die

Krönungsfestrede „über die Unmöglichkeit, persönliches Vertrauen im Staate durch künstliche Formen entbehrlich zu machen“ (1831), 2. die Kurze Encyklopädie der Philosophie (1831), 3. (erst nach Herbarts Tode herausgegebene) Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik oder, wie der Herausgeber lieber sagen möchte „Briefe über psychologische Pädagogik“. Die Abweichungen des Textes von den anderen Ausgaben sind durch Fufsnoten angezeigt. — Unter dem Titel *Herbart und die Herbartianer* haben die Verleger des Encyklopädischen Handbuchs der Pädagogik von W. Rein aus den Arbeiten von Thilo, Flügel, Rein und Rude einen schätzenswerten Abrifs eines wichtigen Abschnitts der Geschichte der Philosophie und Pädagogik hergestellt. Einen Überblick über das Ganze giebt Thilos Abhandlung „Herbart als Philosoph“; der zweite Abschnitt „Herbart als Pädagog“ von Rein schildert zugleich das Leben des Philosophen und die Entwickelung seiner Schule; sehr ausführlich sind das dritte und vierte Stück „die Litteratur der Philosophie Herbarts und seiner Schule“ von Flügel (A. Herbarts Werke, B. Fortbildung der Philosophie im Sinne Herbarts) und „die Litteratur der Pädagogik Herbarts und seiner Schule“ von Rude (I. Systematischer Teil, A. historische Pädagogik, B. theoretische Pädagogik, C. praktische Pädagogik; — II. Alphabetischer Teil; — III. Herbartische Zeitschriften; — IV. Aufserdeutsche herbartische Litteratur; — V. Gegnerische Litteratur).

Das Gedächtnis des 1895 verstorbenen Philologen *Arnold Hug* (geb. 1832, 1856—67 Professor an dem Progymnasium, dann Gymnasium zu Winterthur, 1867—86 Privatdozent und Professor der klassischen Philologie an der Hochschule zu Zürich) feiert Prof. Dr. H. Blümner. „In der Wissenschaft wird Hugs Name, wenn er auch nicht zu den Bahnbrechern gehörte, stets einen guten Klang behalten.“ Manche seiner Abhandlungen über Fragen der klassischen Philologie und seine Ausgaben des Platonischen Gastmahls, der Anabasis und der Cyropädie besitzen wohl dauernden Wert.

In dritter Auflage liegt vor die Schrift *Lebensblätter, Erinnerungen aus der Schulwelt von Dr. L. Kellner*, hsg. von seinem Sohne Prof. Dr. K. A. H. Kellner. Schon die zweite Auflage ist nach dem Tode des gefeierten katholischen Pädagogen erschienen; dafs nicht lange darauf eine dritte herauskommt, zeigt, wie hoch sein Name noch in Ehren steht. Was geboten wird, ist nicht eine vollständige Lebensgeschichte: in bescheidener Selbstbeschränkung hat der Verf. in den fünf Abschnitten des Buchs (Vorhalle, der Volksschullehrer, der Vater und das Seminar, ein Septennat als Schulrat in Marienwerder, 31 Dienstjahre in Trier) nur das behandelt, wovon er voraussetzte, „dafs es in dem Bereiche der Lehrerwelt nützen oder ermuntern könne.“

An die *Melanchthonfeier* des Berichtsjahrs erinnert eine gröfsere Anzahl von Schriften. Von einer für weitere Kreise bestimmten, aber doch durchaus wissenschaftlich gehaltenen ausführlichen Lebensbeschreibung

Melanchthons hat Dr. G. Ellinger in den Monatsblättern der Comenius-Gesellschaft eine Probe unter der Aufschrift „Philipp Melanchthons Frühzeit" veröffentlicht. Vorzugsweise dem Reformator gilt die Rede des Universitätsprofessors Dr. Kirn (Melanchthons Verdienst um die Reformation). Univ.-Prof. Dr. Sell (Ph. Melanchthon der Lehrmeister des protestantischen Deutschlands), Univ.-Prof. Dr. Walther (Melanchthon als Retter des wissenschaftlichen Sinnes), Dr. Horst Keferstein (Zur Erinnerung an Ph. Melanchthon als Praeceptor Germaniae), H. Scherer (Praeceptor Germaniae) und Professor D. Bornemann (Melanchthon als Schulmann) betonen seine Verdienste um Wissenschaft und Schule; Prof. Dr. Bernhardt endlich betrachtet ihn als Mathematiker und Physiker und zeigt, dafs er auch auf dem Gebiete der exakten Wissenschaften bemüht gewesen sei, „den evangelischen Glauben mit der Bildung, welche die Wissenschaft herbeiführt, in innige Wechselbeziehung zu bringen."

Die Gesamtheit der Gefühle, die ein Lehrerherz bewegen, hat der berühmte Ilfelder Rektor *Michael Neander* in einem griechischen Gedichte zum Ausdrucke gebracht: Carmen de miseria, una etiam dignitate et gloria paedagogorum, ad omnes sedulos iuventutis doctores. Von den 220 sapphischen Strophen, aus denen es besteht, sind 42 der schönsten von O.-L. Freyer im griechischen Text mit gelungener deutscher Übersetzung veröffentlicht worden. Vgl. auch I A Ilfeld.

Die Teilnahme für *Pestalozzis* Lebensgeschichte und Schriften dauert ungeschwächt fort. Eine knapp gehaltene und doch gründliche Lebensbeschreibung des grofsen Menschenfreunds hat Dr. E. von Sallwürk herausgegeben. — Seine „Ausgewählten Schriften mit Pestalozzis Biographie" hsg. von F. Mann beginnen zum fünften Male zu erscheinen; der uns vorliegende erste Band enthält I. Pestalozzis Leben und Wirken, II. Lienhard und Gertrud. — In zweiter Auflage kommt heraus „Pestalozzis Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk. Auszug in einem Bande. Von L. W. Seyffarth."

Eine seltene Feier durfte das Gymnasium zu Quedlinburg begehen: die Enthüllung dreier Erzbüsten, die der Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten Dr. Bosse als früherer Schüler der Anstalt geschenkt und der Verfertiger, Bildhauer Anders, ebenfalls dereinst ein Zögling des Gymnasiums, auf seine Kosten mit passenden Konsolen versehen hatte. Es waren die Bilder von Prof. *Franz Richter* (Direktor der Anstalt 1837—72), Prof. *Wilhelm Gofsrau* (Lehrer von 1835—75) und dem gegenwärtigen Direktor Dr. *August Dihle*. Die Festrede hielt Prof. Dr. Kohlmann, der ein anschauliches Lebensbild eines jeden der zwei erstgenannten Schulmänner entwarf, wobei er an Richter namentlich die vornehme, echt sittliche Denkart pries, mit der er die Anstalt leitete, an Gofsrau die mit gründlicher Gelehrsamkeit verbundene Gemütstiefe, Frömmigkeit, Schlichtheit und Bescheidenheit. Beigegeben ist der gedruckten Rede eine Übersicht der Schriften beider Gelehrten: Richter

beschäftigte sich vorzugsweise mit der Übersetzung alter Klassiker, auch mit mythologischen und religionsphilosophischen Gegenständen; Gofsrau ist namentlich bekannt als Verfasser einer ausführlichen lateinischen Sprachlehre und einer Äneisausgabe mit lateinischen Anmerkungen.

Einen verständigen und thatkräftigen und doch unglücklichen Nachahmer Franckes schildert Rektor H. Waaterstraat in dem Pastor *J. C. Schinmeyer*. Ohne alle eigenen Mittel rief dieser Vertreter des Pietismus in kurzer Zeit zu Stettin eine Armenschule, ein Waisenhaus, zwei deutsche Schulen, ein Lehrerseminar und eine Lateinschule ins Leben. Alles schien in bestem Gedeihen, als eine Kabinettsordre den meisten dieser Schöpfungen ein jähes Ende bereitete: in dem Übermafse seines Eifers und seiner Selbstgewifsheit hatte Schinmeyer zu viele Personen teils in ihrem Ehrgefühle verletzt, teils in ihren Einkommensverhältnissen geschädigt. Dieselben Fehler hinderten ihn auch später, in anderen Stellungen seine Gaben zum Frommen des niederen und höheren Schulwesens geltend zu machen.

Leopold Schmidt (1824—92; Professor der klassischen Philologie und Vorstand des philologischen Seminars in Marburg) hat sich durch sein Werk über Pindars Leben und Dichtung und seine Ethik der alten Griechen einen dauernden Ehrenplatz in der Geschichte der klassischen Philologie gesichert. Diesen beiden Arbeiten ist denn auch in dem von Prof. Dr. Cohen gezeichneten Lebensbilde Schmidts besondere Beachtung geschenkt; die Würdigung des ersteren hat Prof. Dr. Birt übernommen. Aber auch Schmidts kleinere Schriften verdienen noch jetzt die Beachtung der klassischen Lehrer, namentlich die Rede „Das akademische Studium des künftigen Gymnasiallehrers“ und die Abhandlung „Der philologische Universitätslehrer, seine Tadler und seine Ziele“.

Den Lebensgang eines grofsen Schulmanns und die Einrichtungen einer berühmten Lehr- und Erziehungsanstalt schildert zugleich Dr. Albert Brause in der Abhandlung *J. G. Stallbaum,* ein Beitrag zur Geschichte der Thomasschule in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Der bis jetzt erschienene erste Teil erstreckt sich bis 1820; er umfafst Stallbaums Jugend, seine Lehrzeit in der Thomasschule (1808 bis 15), sein $2^1/_2$ jähriges Studium in Leipzig und seine zweijährige Lehrthätigkeit an der Lateinschule des Waisenhauses und am Kgl. Pädagogium zu Halle, worauf er als Quartus an die ehrwürdige Thomana zurückkehrte. In diese Lebensbeschreibung ist eine anziehende Darstellung der letzteren, ihrer Räume, ihrer Gebräuche und Einrichtungen und ihrer Unterrichtsweise, verwoben. Ein ausführlicher Lehr- und Stundenplan ist von dem Jahre 1810/11 beigegeben; besonders zu bemerken ist, dafs Rost 1808 die Fachklassen eingeführt hatte, so dafs ein Schüler (nach seiner Befähigung und seinen Fortschritten) verschiedenen Abteilungen angehören konnte. S. o. K. R.-G. Berlin.

Dr. *Joh. Stauder* (1829—97; Gymn.-Dir. in Emmerich und Aachen, Provinzialschulrat in Koblenz, Geheimer Regierungs-, dann Oberregierungs-

rat im Unterrichtsministerium, 1897 als der erste Schulmann mit Besorgung der Geschäfte eines Ministerialdirektors betraut) war bei wichtigen Einrichtungen des höheren Schulwesens von Preufsen in hervorragendem Mafse beteiligt, so 1890 bei der Einführung der Seminare für die höheren Schulamtskandidaten und 1892 bei der Aufstellung der neuen Lehrpläne und Prüfungsordnungen. Aber „je gröfser sein Wirkungskreis wurde, umso mehr offenbarten sich seine glänzenden Gaben des Geistes und Herzens, mit denen er Gott und dem Kaiser, der Kirche und dem Vaterlande in offener, gerader, treuer Weise sein Leben lang diente“. Der Beschreiber seines Lebens, Dir. Dr. Uhlig, würdigt mit ruhiger Sachlichkeit namentlich, was die neuen Lehrpläne genommen und gebracht haben, und kommt zu dem Ergebnisse, dafs Stauders Vorgänger Bonitz die humanistische Schulbildung gewifs nicht mehr, sondern weniger gewahrt hätte; Bonitz habe dem Gerede Unberufener gegenüber vielfach eine befremdliche Nachgiebigkeit gezeigt, Stauder sei im Lager der Reformhelden einer der bestgehafsten Männer gewesen.

L. Vives in seiner Pädagogik ist von Franz Kuypers zum Gegenstande einer sehr eingehenden Untersuchung gemacht worden, deren Ergebnis er so zusammenfafst: „Vives nimmt in der Geschichte der Pädagogik eine bedeutende Stellung ein, denn er lieferte eine alle Zweige der Erziehungswissenschaft umfassende Pädagogik, die, aus einheitlichem Prinzipe erwachsen, sich mit aller Schärfe gegen das Hergebrachte wandte, die besten Bestrebungen seiner Zeit in sich vereinigte, unzweifelhaft der nächsten Epoche vorarbeitete und Keime fast aller späteren Entwicklung enthält. Was er wollte, war für seine Zeit grofs und neu.“ Kuypers stellt den grofsen Humanisten somit kaum weniger hoch als Kayser (s. Jb. XI 21 bei Erasmus). Zu weit aber, glaubt er, gehe der letztere in seinem Urteil über die Bedeutung Vives' für die Muttersprache; ebenso, wenn er fast alle heute noch geltenden und leitenden Prinzipien der neueren Pädagogik auf Vives zurückgeführt wissen wolle: auch Vives habe seine Vorläufer gehabt, und mancher spätere Pädagog habe ähnliche Ansichten unabhängig von Vives ausgesprochen. Aufserdem habe Vives seine Pädagogik keineswegs „auf dem festen Boden katholisch-christlicher Lehre und Autorität“ aufgebaut: als freisinniger Katholik habe er eine christliche, nicht eine spezifisch katholische Pädagogik geliefert. — Über die Beziehungen, in denen Vives, wie zu Erasmus, so zu dem französischen Humanisten *Wilhelm Budäus* (Budé) stand, giebt erwünschten Aufschlufs die Arbeit von G. Eutlitz „Der Verkehr zwischen Vives und Budäus“: über zwanzig Jahre standen die beiden Gelehrten in freundschaftlichem Briefwechsel miteinander.

Im Anschlusse an Künoldts Schrift über Caradeux de La Chalotais (s. o. bei Basedow) zeigt Prof. E. Hermann, dafs sich *Voltaire* gegen Rousseaus Naturevangelium durchaus ablehnend verhielt und vielmehr den genannten Staatsmann zum Reformator der Pädagogik berufen glaubte. In allen Hauptpunkten stimme Voltaire mit Caradeux's Essai d'un plan d'études

überein; auch er verlange die Ausschliefsung der Geistlichkeit vom Unterricht, die Übernahme des letzteren durch den Staat, die Einführung eines Unterrichts in philosophischer Moral und die Beschränkung der höheren Bildung auf den wohlhabenden Bürgerstand.

Dafs *Christian Weise* in der Schul- und Bildungsgeschichte des 17. Jahrhunderts an hervorragender Stelle zu nennen ist, hat namentlich M. Wünschmann nachgewiesen (s. Jb. XI 27/8). Diesem beipflichtend zeichnet Rektor Dr. Kämmel den Zittauer Rektor als praktischen Schulmann im vollen Leben seiner Schule, wie er namentlich alles, Lektüre, Logik und Realien der „praktischen Oratorie“, der lateinischen wie der deutschen, unterordnete. Daraus ergiebt sich von selbst ein lehrreicher Einblick in alle Verhältnisse des Zittauer Gymnasiums; aus dem Jahre 1678/9 wird ein Lehrplan in übersichtlicher Tabellenform mitgeteilt.

Das *Zillersche Seminar* s. o. I D. Erziehungsanstalten.

IV. Werke allgemeinen Inhalts.

Lehrer und Schüler des Mittelalters in Bildern s. o. II c „Bayernheft“. — *Die Stellung der Schule im Mittelalter* von Beyer s. o. IIc.

Die lateinischen Schülergespräche, für Schüler in unserem Sinne und für Studierende zur Übung in der lateinischen Umgangssprache bestimmt, sind durch die sorgsame Pflege *der Humanisten* zu einem wichtigen Unterrichtsmittel geworden, dessen man sich bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts bediente. Eine Übersicht über diesen eigentümlichen Zweig des gelehrten Schrifttums, bearbeitet von Dr. A. Bömer, sollen die ersten zwei Hefte der „Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge“ bieten. Es ist dies ein neues Unternehmen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, das ein Mittelglied zwischen den Mitteilungen dieser Gesellschaft und den grofsen Monumenta Germaniae paedagogica darstellt. Das vorliegende erste Stück beginnt mit dem um 1480 vielleicht zu Heidelberg entstandenen Manuale scholarium; es folgen die Dialoge und Idiomata des Paulus Niavis, des Andreas Huendern und des Laurentius Corvinus, sowie ein kurzes Gespräch zweier Schulknaben mit daneben stehender plattdeutscher Übersetzung. Das Latein dieser Gespräche ist noch nicht ganz tadellos; die Reihe der mustergiltigen Schriften beginnt mit den Dialogen des Erasmus, den Pädalogia des Petrus Mosellanus und den Dialogen des Christophorus Hegendorffinus. Beispiellos war der Erfolg, den Erasmus und Mosellanus erzielten: von den Erasmischen Dialogen lassen sich 246 (Gesamt-) Ausgaben nachweisen, von denen des Mosellanus 64.

Die *Monumenta Germaniae Paedagogica* haben ihren achtzehnten Band „Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zunge“ von Oberst a. D. Poten, vollendet; der neueste, fünfte

Teil betrachtet Sachsen, Schaumburg-Lippe, Schleswig-Holstein, die Schweiz, das Königreich Westfalen und Württemberg. Recht anerkennend lautet das Urteil über die kurzlebigen Schöpfungen in Schaumburg-Lippe, Schleswig-Holstein und Westfalen: der erstgenannten verdankt Deutschland seinen Scharnhorst. Der Schweiz ist eigentümlich eine lange und weitgehende Abhängigkeit vom Auslande, ferner eine zweimalige Verbindung der Offizierbildung mit einer Hochschule, zuerst, ohne nennenswerten Erfolg, mit der Universität Bern, seit 1877 in wirklich fruchtbringender Weise mit dem Polytechnikum zu Zürich. — Die älteste deutsche Kriegsschule besitzt das Königreich Sachsen: schon 1692 wurde das sächsische Kadettenkorps errichtet. Württemberg hatte eine stehende Einrichtung von 1820—1874; glänzende Ergebnisse erzielte zuvor die militärische Fakultät der Hohen Karlsschule, denn von 115 Zöglingen, die als Junker oder Offiziere austraten, brachten es 33 zum General. Sehr störend wirkten in Sachsen und in Württemberg die fortwährenden Umwälzungen des Lehrplans; das Latein spielte beiderseits, wenn es überhaupt hereinkam, nur eine untergeordnete Rolle; in den beiden Staaten fanden vorübergehend Beziehungen zu einer Pagenschule statt. — Den Schlufs des grofsen, hochbedeutsamen Werks bildet eine kurze Betrachtung der Militärvorbereitungsschulen, die in Preufsen schon 1808 aufgekommen sind. Bei aller Anerkennung der erreichten Leistungen betrachtet sie der Verfasser doch, wie die Militärbehörde, als ein Übel, da sie ihre Schüler nicht durchbilden, sondern nur zu einem ganz bestimmten Zwecke abrichten.

Karl von Raumers Geschichte der Pädagogik fortzuführen und zu ergänzen hat ein Altmeister der humanistischen Philologie, Gymn.-Dir. a. D. Prof. Dr. Lotholz unternommen. Der von ihm verfafste fünfte Band enthält die „Pädagogik der Neuzeit in Lebensbildern“. Die Reihe beginnt mit Winckelmann und unseren Klassikern (von denen Herder keine besondere Nummer erhalten hat), nebst Moritz, J. P. Richter und Möser. Es folgen Friedrich II., Büsching, Gedicke, Meierotto und r. 60 weitere Namen; den Schlufs bildet Bonitz, der in bedeutsamer Weise mit Wiese verglichen wird. Jedes Bild ist in sich abgeschlossen und mit Liebe ausgearbeitet; für die Auswahl war der Standpunkt des Verfassers mafsgebend. Herbarts Schule ist wohl der Gegenwart zugerechnet und einer Fortsetzung des Werks vorbehalten worden?

II.

Schulverfassung

L. Viereck.

I. Allgemeine Lehrverfassung.

Die *Berichte,* die von den Provinzialschulkollegien über die Entwickelung des höheren Schulwesens seit Einführung der neuen Lehrpläne dem Unterrichtsministerium eingereicht sind, haben dieses zu *Rückäufserungen* veranlafst, aus denen Abschnitte allgemeiner Bedeutung zusammengestellt und in CBS. S. 431 ff. veröffentlicht sind. Die *Versetzungen* bleiben hier und da, so heifst es dort, noch hinter den billigerweise zu erwartenden Prozentsätzen zurück; Anstalten mit Wechselcoeten treten dabei vor den anderen unvorteilhaft hervor. Bei der *Aufnahme* soll, um auf der Unterstufe ungeeignete Elemente fernzuhalten, namentlich auch hinsichtlich des Lebensalters der Angemeldeten mit Strenge verfahren werden. Die Befürchtung, dafs die für die Abgangszeugnisse aller höheren Schulen gewünschte Gleichberechtigung ohne weiteres einen stärkeren Andrang zum Studium veranlassen müfste, wird mit dem Satze widerlegt: „Dafs die Zahl der reifgesprochenen Abiturienten sich erheblich gehoben hat, ohne dafs dadurch ein stärkerer Zudrang zum Studium bedingt wäre, gereicht mir zur Genugthuung.“ Von besonderem Interesse sind für den Minister die günstigen Bemerkungen der Provinzialschulkollegien über die *Abschlufsprüfung* gewesen. Dem Übelstande des gröfseren Zudrangs von Schülern zur Oberstufe, die zu weiteren Studien nicht befähigt sind, soll durch gröfsere Strenge bei der Versetzung nach Prima entgegengewirkt werden. Nur ausnahmsweise darf es gestattet werden, dafs Schüler, die nach anderthalbjährigem Besuche der Unterprima versetzt werden, bereits im ersten Halbjahre des Besuchs der Oberprima zur *Reifeprüfung* zugelassen werden. Als ein schwerer Schaden des ganzen Schulbetriebes wird es bezeichnet, wenn die Lehrer der Oberprima erst durch die mündliche Prüfung das Urteil über die Reife des Prüflings gewinnen wollen. Jeder Lehrer der Oberprima hat sich das Urteil über die Leistungen der Schüler

auch in den Fächern, die er nicht selbst vertritt, vielmehr schon während des Schuljahrs in den Beratungen und dann während der Prüfung in den Vorberatungen und aus den schriftlichen Arbeiten zu bilden.

Auffallend werden die Klagen darüber genannt, dafs die Betonung der in der Klasse zu leistenden Arbeit die Ursache zu einer Abnahme des *Fleifses* der Schüler sei. „Unnötige Arbeit soll der Jugend allerdings erspart werden, namentlich den Geist abstumpfendes Schreibwerk, um Zeit für körperliche Übungen und die Bethätigung individueller Neigungen zu gewähren, auch solcher, die etwa aufserhalb des Anschauungskreises liegen, welchen das Gymnasium der älteren Zeit ausschliefslich zu berücksichtigen hatte. Dafs aber die Unterrichtsverwaltung besonderes Gewicht darauf legt, die Freude an geistiger Arbeit, den Trieb zur Selbstthätigkeit in der Jugend zu wecken und sie an gleichmäfsige treue Pflichterfüllung zu gewöhnen, kann dem nicht entgehen, der nicht an dem Wortlaute einzelner Bestimmungen mäkelnd haften bleibt, sondern sich die Mühe giebt, in den Geist der neuen Lehrpläne einzudringen.“ Die Hoffnung des Ministeriums auf richtige *Durchführung der Lehrpläne* beruht auf dem jüngeren Geschlecht, dessen Streben nach einer vertiefenden und fesselnden Lehrart Dank und Anerkennung gezollt wird. „Die Gewinnung eines guten Nachwuchses bleibt eine Hauptaufgabe für die Unterrichtsverwaltung, und dafs es daran nicht fehlt, berechtigt zu den besten Hoffnungen.“ Gegen Lehrer, die, ohne innerlich von dem Sinne und Geiste der Lehrpläne erfüllt zu sein, nur äufserlich sich den Vorschriften fügen, soll in Fällen eigensinnigen Widerstrebens oder träger Bequemlichkeit mit allem Nachdruck eingeschritten werden. Damit werden auch alle Hoffnungen auf eine „Rückwärtsrevision“ der Lehrpläne zuschanden gemacht. Höchst erfreulich ist auch die Bemerkung, dafs als verbindlich nur die Vorschriften in der Festsetzung des allgemeinen Lehrziels in jedem Fache, der Höhe der Klassenaufgaben und der Art und des Mafses der Hausarbeit, sowie des anzuwendenden Lehrverfahrens anzusehen seien. Im übrigen dürfen Lehrerkollegien und Provinzialschulverwaltungen die ihnen gelassene Freiheit beim Entwerfen und Feststellen der besonderen Lehrpensa benutzen und dabei ihre Wünsche und Neigungen berücksichtigen. So unterliege es keinem Bedenken, die Lektüre dem geistigen Stande der Klasse anzupassen und z. B. Schillers Tell durch ein anderes Drama zu ersetzen. Auch sei es zulässig, die deutschen schriftlichen Übungen in den unteren Klassen zu verstärken, im lateinischen Unterricht der Tertien die für Lektüre und Grammatik angesetzte Stundenzahl zu vertauschen, in den oberen Klassen lateinische Inhaltsangaben fallen oder zurücktreten zu lassen, wo andere Übungen notwendiger seien. Bei solcher Freiheit gedeiht die Schule besser, als wenn die Thätigkeit des Lehrers eingeengt wird durch die fortwährende Bevormundung der Vorgesetzten, die am Buchstaben kleben und nicht in den Geist der Lehrpläne einzudringen vermögen.

Über den Nutzen der kürzeren *deutschen Ausarbeitungen* gehen die Urteile zwar noch auseinander; doch hat die Erfahrung bereits er-

geben, dafs sie bei geschickter Leitung unverkennbar gute Erfolge herbeiführen. Hinsichtlich des *Lateinischen* tadelt es der Minister, dafs noch vielfach das Lehrziel nicht richtig erfafst sei. Auf stilistische Fertigkeit im Schreiben werde jetzt bestimmt verzichtet. Die für die Lektüre erforderliche grammatische Schulung könne und müsse bei richtiger Unterrichtsweise bei 8 und 7 wöchentlichen Lehrstunden erreicht werden. Die Grammatik dürfe nicht als Selbstzweck betrachtet werden, sondern das Hauptgewicht sei auf die Lektüre und das Verständnis des Gelesenen zu legen. Nach den Beobachtungen der erfahrensten Anstaltsleiter und Lehrer werde schon jetzt unzweifelhaft darin mehr erreicht als früher; das Ergebnis werde noch günstiger werden, wenn für die Aufgaben der neuen Lehrpläne tüchtig vorgebildete altsprachliche Lehrer in Thätigkeit getreten sein würden. Ebensowenig wie für eine Vermehrung der Lateinstunden ist der Minister für eine Verstärkung des *Griechischen,* dessen Erfolge er freudig anerkennt. Keineswegs vermag er es aber als richtig anzuerkennen, dafs die Kenntnis und das Verständnis des Altertums überhaupt erst infolge der neuen Lehrpläne zurückgegangen sei. „Leider ist dieser Rückgang schon längst eingetreten, und ihn aufzuhalten, wird nur möglich sein, wenn es gelingt, die Abneigung, die eine verfehlte Behandlung der antiken Schriftsteller in weiteren Kreisen grofsgezogen hat, durch eine gewinnende und erwärmende Verwertung des Inhalts der Lektüre wieder zu überwinden."

In der Besprechung des *französischen* Unterrichts wird etwaigen Auswüchsen der sogenannten neuen Methode, einem oberflächlichen, inhaltsleeren oder gar auf falschen Schein berechneten Parlieren und der übertriebenen Wertschätzung der Phonetik entgegengetreten. Die Verteilung des *geschichtlichen* Lehrstoffes hat sich für die deutsche Geschichte als sehr fruchtbar erwiesen. Regelmäfsige Wiederholungen werden besonders nochmals empfohlen. In der alten Geschichte haben sich nur wenige Lehrer auf das Typische beschränkt; sie müssen aber alles Entbehrliche ausscheiden, den zu bewältigenden Stoff auf die zur Verfügung stehende Zeit planmäfsig verteilen und durch dessen Veranschaulichung den Unterricht zur Weckung geschichtlichen Sinnes fruchtbringend ausnutzen.

Der Lehrplan für *Mathematik* in Untersekunda ist in einigen Berichten als ungeeignet bezeichnet worden. Demgegenüber wird betont, dafs sich erfahrene Fachlehrer geradezu angenehm überrascht über die nach den neuen Lehrplänen wider Erwarten erzielten Erfolge ausgesprochen haben. Man habe eben noch nicht überall verstanden, unter Aufgabe der früheren Art des mathematischen Unterrichts den Lehrstoff mit Rücksicht auf das praktische Bedürfnis gehörig auszuwählen und zu beschränken. Als ein Beweis für die weite Auffassung des Ministeriums über das Verhältnis von Lehrern und Lehrplänen mag schliefslich die Bemerkung über den *physikalischen* Unterricht, für den nach den gesammelten Erfahrungen tüchtige jüngere Kräfte herangezogen werden sollen, als Antwort

auf die Ausstellung angeführt werden, dafs in den Lehrplänen Andeutungen über die Art dieses Lehrbetriebes auf der Oberstufe vermifst würden. Es wird darauf hingewiesen, „dafs die Gefahr der Zusammenhanglosigkeit im Lehrstoffe, die ohne solche Bestimmungen drohen soll, nicht durch Lehrpläne, sondern allein durch die Wissenschaftlichkeit und methodische Schulung des auf der Oberstufe wirkenden Fachlehrers ferngehalten werden kann.“

Durch die Bescheide des Ministeriums geht ein frischer Geist, der vorwärts, nicht rückwärts schreitet und den berechtigten Bildungsbedürfnissen der Gegenwart in besonderer Weise Rechnung tragen will. Der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig. Dieser Satz kann als der Grundgedanke der ministeriellen Erlasse angesehen werden. Möchten sie vor allem dazu beitragen, jenen engherzigen bureaukratischen Zug, den hier und da unsere höheren Schulen zeigen, wieder zu entfernen, damit ein kräftigeres Hervortreten der Lehrerpersönlichkeit ermöglicht wird! Ein freies Spiel der Kräfte mufs ein frischeres geistiges Leben bei Lehrern und bei Schülern zur notwendigen Folge haben.

Die zweite Abteilung des ersten Bandes von Baumeisters *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen,* ein Band von annähernd 900 Seiten, handelt von der Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika. Es ist damit in der That ein Riesenwerk geleistet. Der Herausgeber, der selbst die Abschnitte über Preufsen, die kleineren Staaten Mittel- und Norddeutschlands, das Reichsland bearbeitet und mehrere Berichte des Auslandes ins Deutsche übertragen hat, hat sich um die Pädagogik ein besonderes Verdienst erworben und darf mit gerechter Befriedigung behaupten, dafs durch dies Werk „unsere Kenntnis und Würdigung des aufserdeutschen Schulwesens eine wesentliche Förderung erfahren wird.“ Welch eine Arbeit ist geleistet worden! Wie viele Erwartungen sind getäuscht, wie viele Versprechungen nicht gehalten worden! Sind doch nicht weniger als 26 Männer aufser dem Herausgeber an der Arbeit beteiligt gewesen. Nun das Werk abgeschlossen vorliegt, wollen wir uns dessen freuen und dem Herausgeber für seine aufserordentliche Mühewaltung dankbare Anerkennung zollen. Von den europäischen Staaten fehlen nur Serbien, Bulgarien und Rumänien, von denen zuverlässige Berichte nicht zu erhalten waren. Man wird sie kaum entbehren. Dasselbe gilt von Mexiko. Südamerika ist gar nicht vertreten. Vielleicht wird in einer neuen Auflage Chile berücksichtigt, wenn auch nur, um zu erfahren, wie weit gerade hier der deutsche Einflufs reicht. Dafs die Berichte nicht alle gleichwertig ausgefallen sind, liegt auf der Hand. Auf ein Versehen auf S. 57 sei hingewiesen. Der Herausgeber sagt: „In Altona, Magdeburg und Iserlohn hat man, anknüpfend an das Frankfurter System, Realgymnasium und Realschule so vereinigt, dafs in VI, V und IV nur Französisch, von III an wahlfreies Latein oder Englisch geboten wird.“ Der Altonaer Lehrplan besteht schon seit 1878, das Frankfurter System erst

seit 1892. Es kann also eher von einer Anlehnung dieses Systems an das Altonaer gesprochen werden. „Wahlfrei“ ist das Latein in Altona nicht, sondern pflichtmäfsiger Lehrgegenstand im Lehrplan des Realgymnasiums.

Aus dem Bericht über die Einrichtung des höheren Unterrichts in den beiden Mecklenburg sei folgende Bemerkung S. 201 von allgemeiner Bedeutung hervorgehoben: „Wenn kürzlich in einem preufsischen Schulblatte zu lesen war: „Seit der neuesten Unterrichtsgesetzgebung für höhere Schulen in Preufsen macht sich an vielen dieser Schulen im Unterricht statt des fröhlichen, frischen Strebens und Forschens früherer Zeiten ein trostloser Bureaukratismus geltend“, so entbehrt dieser Klageruf für beide Mecklenburg jeder Begründung. Hier erfreuen sich die Lehrer beim Unterricht der weitgehendsten Freiheit; die Liberalität und wohlwollende Gesinnung der vorgesetzten Behörden und Direktoren können nicht genug gerühmt werden und entschädigen im reichen Mafse für manche Entbehrung in pekuniärer Hinsicht. Diesem glücklichen Umstande ist es auch zuzuschreiben, dafs viele Lehrer an den Anstalten, denen sie einmal angehören, mit Freuden unterrichten und ihr Leben lang gerne verbleiben.“

Mit besonderer Teilnahme wird jeder den Abschnitt über Elsafs-Lothringen lesen, dessen höheres Schulwesen der fachmännischen Leitung des Herausgebers von 1871—1882 anvertraut war. Als Oktober 1879 für den Oberpräsidenten v. Möller als Kaiserlicher Statthalter der Feldmarschall v. Manteuffel trat, war die ruhige, zielbewufste Entwickelung der höheren Schulen dahin. Der fieberhafte Eifer, namentlich durch Begünstigung der katholischen Geistlichkeit das Land zu gewinnen, wurde der Anlafs zu einer unerhörten Hetze ultramontaner Zeitungsblätter gegen die Schulverwaltung und die nach französischem Herkommen und Gesetz paritätisch geleiteten Schulen. Im Mai 1882 wurde der Verfasser in ziemlich rücksichtsloser Weise „zur Verfügung gestellt“. Zur beratenden Leitung des ganzen Schulwesens wurde ein Oberschulrat eingesetzt. Er schuf die „Allgemeinen Vorschriften für die höheren Schulen in Elsafs-Lothringen vom 20. Juni 1883“, worin die auffallendste Änderung war, dafs die seit 1871 bestehenden und allgemein beliebten Realgymnasien einfach aufgehoben wurden. Mit einem Federstriche beseitigte man hier eine segensreiche Einrichtung und liefs den Schulen die Wahl, sich in Gymnasien oder lateinlose Realschulen umzubilden. Die Absicht war, die höheren Bürgerschulen (Realschulen) namentlich in den kleineren Städten zu vermehren. Was geschah aber? Wie ich in meiner Schrift über die „höhere Bürgerschule“ S. 38 nachgewiesen habe, gab es 1883 16 Gymnasien und Progymnasien mit etwa 2950 Schülern, 7 Realgymnasien und Realprogymnasien mit 645 Schülern und 10 Realschulen mit 1700 Schülern, 1889 dagegen 26 gymnasiale Anstalten mit 4992 und nur 12 Realschulen mit 2396 Schülern. Von den kleineren Städten hatten 16 ein Gymnasium und nur 5 eine Realschule. Baumeister sagt mit Recht in dem Abschnitt: Persönliches aus Elsafs-Lothringen: „Das heftige Verlangen des Statthal-

ters, die klerikalen Protestler zu gewinnen, liefs ihn Dinge preisgeben, die in bester Ordnung waren, und durch Rütteln an Einzelheiten wurde der sorgsame Bau eines Jahrzehnts erschüttert." Besonders auf dem Gebiete der Schule ist Manteuffels Statthalterschaft für die Entwickelung deutscher Art und Gesinnung im Reichslande geradezu verhängnisvoll gewesen.

Für das höhere Unterrichtswesen steht an Zuverlässigkeit, an Ausführlichkeit und an Objektivität der Darstellung dem Baumeisterschen Werke A. Petersilies Buch *Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reich und in den übrigen europäischen Kulturländern* nach. Sein Vorzug liegt in dem das Volksschulwesen behandelnden Teile, der eingehender und, soweit eine Prüfung möglich war, sorgfältiger bearbeitet ist denn jener. Überall galt es jedoch, einen sehr umfangreichen und vielfach spröden Stoff zu behandeln. Das fleifsige und bedeutsame Werk wird dem Schulmanne und den Behörden als ein praktisches Handbuch sehr willkommen sein, aus dem sie sich über das Wissenswerte aus den Schulverfassungen und der verwaltungsrechtlichen Gliederung des öffentlichen Unterrichts leicht belehren können. Denn es bringt besonders aus Preufsen die wichtigsten gesetzlichen und sonstwie mafsgebenden Urkunden teils wörtlich, teils im systematischen Auszuge.

Der erste Band enthält in seinem ersten Teile die theoretische Grundlage und die geschichtliche Entwickelung des öffentlichen Unterrichts. Durchweg frisch und richtig ist hier das, was Verf. z. B. über Schulhygiene, über Konfessionalität der Schulen — er erklärt sich für die paritätischen Schulen — über nationale Erziehung, über das Berechtigungswesen sagt. Über die Berechtigungen schreibt er u. a. S. 50: „Es sollte doch für die Realschüler auch endlich der Widerstand gegen ihr medizinisches Studium wegfallen; denn die griechische Terminologie, deren Mangel von den Fakultäten vorzüglich als Hinderungsgrund angeführt wird, ist den Gymnasialabiturienten ohne weiteres doch auch nicht geläufig, wie auch alle übrigen Gründe für jenen Widerstand, bei Licht betrachtet, hinfällig und hundertmal widerlegt sind. Aber hier gilt leider vorläufig noch Macht vor Recht." Und S. 116: „Die Berechtigung der Gymnasiasten zum Studium der Medizin ist antiquiert."

Auch der längste Abschnitt über die Reform des Unterrichtswesens liest sich gut, wenn auch gerade dieser wie kein anderer Widerspruch hervorrufen mufs, weil er zu einseitig, viel zu sehr vom streng gymnasialen Standpunkte aus geschrieben ist und nur zu oft eine so persönliche Parteinahme bekundet, wie man sie bei einem Statistiker nicht vermuten sollte. Da heifst es z. B. S. 110 von der allgemeinen Mittelschule, sie „wäre eine so intensive Brutanstalt für das allgemeine Banausentum, dafs in ganz kurzer Zeit die Bildung überhaupt und nicht allein die akademische vom Erdboden verschwunden wäre. Schon bei dem ersten Versuch einer solchen Mischung müfste das klassisch-humanistische Element allein nach dem Gesetze der Schwere zu Boden sinken und verkümmern, die Luft-

blasen der Dunst- und Wasserköpfe aber in die Höhe steigen." Polemisiert wird eigentlich gegen alles, was einer Reform zustrebt, und der „treffliche" Hornemann mit besonderer Vorliebe als Zeuge aufgerufen. Dafs dabei der Realschulmännerverein schlecht fährt, begreift sich demnach; dafs aber der Verf. von den Zielen des Vereins für Schulreform und von den Frankfurter Versuchen, die nun schon seit 1892 im Gange sind und die lebhafteste Teilnahme nicht nur der Unterrichtsverwaltung, sondern weiter Kreise unseres Volkes finden, überhaupt nicht spricht, kennzeichnet seinen Standpunkt in der „Reform des Unterrichtswesens" vollauf. Es ist darum auch nur folgerichtig, wenn der Verf. die „Denkschrift" in CB. 1892 S. 347 über die „Versuche mit einem lateinlosen Unterbau für alle Arten von Schulen" nirgends erwähnt. Wenn er S. 129 sagt: „Wir hoffen, sie (die Reformbestrebungen der Neuzeit) wenigstens nach ihren grofsen Zügen getroffen zu haben", so wird kein Unparteiischer dem zustimmen können. Es gilt vielmehr für Petersilie das Wort Cauers, das er dort gegen Paulsen anführt, „dafs dieser grofse Gelehrte trotz aller Objektivität der geschichtlichen Darstellung sein Urteil über gegenwärtige Verhältnisse nur zu oft von persönlichen, subjektiven Anschauungen bestimmen läfst." Er scheint das auch selbst gefühlt zu haben; denn er nennt im Vorwort seine Kritik „subjektiv und zuweilen persönlich" und fühlt sich veranlafst, dort ausdrücklich zu betonen, dafs er nirgends die Person habe verletzen wollen.

In der „geschichtlichen Entwickelung des öffentlichen Unterrichts" im Deutschen Reiche berücksichtigt der Verf. nur acht Staaten; es fehlen z. B. Oldenburg, beide Mecklenburg, die Hansestädte. Was über das höhere Schulwesen Braunschweigs gesagt wird, ist völlig unzureichend. Die in der Bibliographie (II, 496) angeführte Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig von Fr. Koldewey bot doch so bequem die sichere Grundlage für eine genügende Darstellung auch des höheren Schulwesens. — Der zweite Teil (Verwaltungsrechtliche Gliederung des öffentlichen Unterrichts) behandelt das Aufsichtswesen und das Prüfungs- und Berechtigungswesen Preufsens sehr ausführlich, aber dasjenige Badens, Bayerns, Braunschweigs, Hessens, Sachsens und Württembergs nur skizzenhaft. Wegen Mangels an Raum sind hier die übrigen europäischen Kulturstaaten nicht wie im ersten Teile berücksichtigt. Was hier z. B. S. 441 über Braunschweig gesagt wird, ist wieder recht ungenau. Nicht unter „Vorsitz eines Konsistorialrats" wird die Prüfung für das höhere Lehramt abgelegt, sondern den Vorsitz führt schon seit vielen Jahren ein klassischer Philologe, der Direktor eines Gymnasiums. Die höheren Lehranstalten stehen nicht „unmittelbar unter dem Konsistorium", sondern unter der durch Gesetz vom 8. April 1876 errichteten herzoglichen Oberschulkommission, in der der Unterrichtsminister den Vorsitz führt.

Im zweiten Bande behandelt der Verf. zuerst den öffentlichen Unterricht in den Schulen für allgemeine Bildung und zwar in der Volksschule, in der Mittelschule, in den höheren Mädchenschulen, in Lehrerbildungs-

anstalten und in den höheren Lehranstalten, sodann den öffentlichen Unterricht in Fachschulen für Landwirtschaft, für Berg- und Forstfach, für Tierarzenei, für Technik, für Kunst und zuletzt die Universitäten. Innerhalb jeder Schulgattung wird zuerst Preufsen, dann das übrige Deutsche Reich, endlich die aufserdeutschen Kulturstaaten aufser bei den höheren Mädchenschulen berücksichtigt; bei dem Fachschulwesen hat der Verf. sich auf das Notwendigste aus Preufsen beschränkt. Den Schlufs bildet ein sehr ausführliches, wenn auch keineswegs — selbst nicht hinsichtlich Bücher von grundlegender Bedeutung — erschöpfendes Bücherverzeichnis des Bibliothekars Dr. P. Lippert. Hoffen wir, dafs das verdienstvolle Werk bald eine neue Auflage erlebe, in der alsdann vor allem auch das lateinlose höhere Schulwesen eine sorgfältige Bearbeitung erfahre, und in der die statistischen Angaben auch die Besoldungsverhältnisse der höheren Lehrer in den einzelnen Staaten des Deutschen Reiches enthalten.

H. Schillers *Stundenplan* eröffnet die Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Der ausgezeichnete Schulmann und Th. Ziehen in Jena, ein hervorragender Arzt und Psychologe, haben sich vereinigt, um mit Unterstützung von anderer Seite in jener Sammlung die Ergebnisse der neueren Psychologie und Physiologie den Schulen aller Gattungen, insbesondere aber den höheren dienstbar zu machen. Schiller bezeichnet die Arbeit, den Stundenplan zu entwerfen, als eine der wichtigsten aus der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Er behandelt dann die beiden dabei vorwiegend in Betracht kommenden Fragen über Schulanfang, Schulschlufs, Pausen und über die Verteilung der Zeit auf die einzelnen Lehrgegenstände. Den Schlufs bilden Normalstundenpläne. Indem der Verfasser seine reiche Erfahrung mit den Ergebnissen der Forschung verknüpft, sucht er die Besorgnisse über Ermüdung der Schuljugend zu zerstreuen und die Ergebnisse der Untersuchungen zu widerlegen. Hatte Kräpelin (Jb. IX, 18), dessen beste Absichten Schiller offen anerkennt, eine Abhilfe für die Ermüdung in der Unaufmerksamkeit der Schüler und in dem Mangel an pädagogischem Geschick bei manchen Lehrern gefunden, so erklärt Schiller für das beste Mittel einen frischen, anregenden Unterricht. Als bestes Versuchsmaterial empfiehlt er schriftliche Klassenarbeiten. Den Schulanfang will er für die drei ersten Schuljahre nicht vor 9 Uhr angesetzt wissen, in den höheren je nach den örtlichen Verhältnissen früher. Eine unverständige Mafsregel nennt er es, den Unterricht während des ganzen Sommers um 7 Uhr zu beginnen; dieser frühe Anfang habe nur für die heifse Zeit, also etwa von Pfingsten ab Berechtigung. Die Behauptung, dafs Änderungen während eines Halbjahrs die Schüler beirrten, sei nichts weiter als ein Phantom. An der höheren Mädchenschule in Braunschweig beginnt etwa von Mitte Mai bis Mitte September der Unterricht um 7 Uhr für die oberen und mittleren, um 8 Uhr für die untersten Klassen, sonst um eine Stunde später. Nach den bei meinen Kindern gemachten Beobachtungen halte ich diese Einteilung ganz besonders für die unteren

Klassen für erheblich besser als jene schablonenmäfsige Festsetzung des Schulanfangs von Ostern bis Michaelis auf 7 Uhr. Knaben unter 10 Jahren sollten keinesfalls — wie es in diesem Jahre hier zum ersten Male in den mittleren und sogar in einigen unteren Bürgerschulen geschehen ist — um 7 Uhr den Unterricht beginnen. In der Frage über den Schulschlufs spricht Schiller sich in ausführlicher Begründung auf Grund seiner langjährigen Erfahrung für die Zusammenlegung des eine angestrengtere geistige Thätigkeit verlangenden Unterrichts auf den Vormittag aus. Turnen, Singen, Zeichnen, Hebräisch und Englisch am Gymnasium sollen an den Nachmittagen erteilt werden.

Von der gröfsten Wichtigkeit ist aber die Verteilung der Zeit auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände. Nach sorgfältigen psychologischen und physiologischen Erwägungen werden Stunden mit vorwiegend grammatischer, also abstrakter Thätigkeit den Anfang zu bilden haben. Weil hier die stärkste Ermüdung eintritt, müssen solche Gegenstände folgen, welche mehr die Ergebnisse des gesamten Unterrichts inhaltlich verwerten, wie Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie und durch den Stoff schon an und für sich fesseln. Nach der gröfsten Erholungspause ist der Schüler wieder leistungsfähiger. Darum sollen in die dritte Stunde Gegenstände gelegt werden, die die Thätigkeit des abstrakten Denkens häufiger und nachhaltiger beanspruchen. Am wenigsten leistungsfähig ist der Schüler in der fünften Vormittagstunde; deshalb mufs sie nicht nur die kürzeste Dauer haben, sondern es müssen auch Unterrichtsgegenstände in sie verlegt werden, die durch eine gröfsere Zahl leicht wiedergegebener, mit der erforderlichen Klarheit und Lebhaftigkeit ausgestatteter Vorstellungen die Verknüpfung neu hinzutretender rasch und leicht ermöglichen, d. h. Gegenstände, die den Schüler besonders fesseln. Die Lehrstunden müssen allmählich kürzer, die Pausen länger werden. Verf. fordert weiter, dafs auch die Psychologie in der Methode zu ihrem Rechte komme. In allen Stunden soll die Anschauung die Grundlage oder wenigstens ein unentbehrliches Hilfsmittel des Unterrichts werden. Der Unterricht mufs Sachunterricht sein und Abwechselung bieten nicht nur in der Aufeinanderfolge der einzelnen Lehrgegenstände, sondern auch in der Behandlung jedes einzelnen. Vortrefflich ist, was Verf. über die Konzentration des Unterrichts, über Hausarbeit, über das Klassenlehrersystem sagt.

Von Dörpfelds Schriften zur Schulverfassung und Schuleinrichtung liegt die wichtigste, das *Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung* in zweiter Ausgabe vor. Von ihm sagt Kreisschulinspektor Hackenberg, dafs alle Töne, die Dörpfeld früher angeschlagen, in diesem seinem Schwanengesang noch einmal wiederklingen, dafs kaum ein Gebiet im Leben und Leiden der Schule nachgewiesen werden kann, auf das hier nicht der getreue Eckehard noch einmal mahnend, warnend, beratend aufmerksam macht. Durch dies Werk werden Lehrer und Schulfreunde sich immer aufs neue zur ernsten Prüfung der Dörpfeldschen Darlegungen über die Schulgemeinde getrieben fühlen und

dann immer nachhaltiger die Überzeugung in sich befestigen, dafs uns in den sozialen Kämpfen unserer Zeit hier eine noch viel zu wenig beachtete Aufgabe gezeigt wird, deren rüstige Inangriffnahme sehr wesentlich zum sozialen Frieden und zur Gesundung unseres Volkslebens beitragen könnte.

Th. Sorgenfrey führt in ZG. aus, dafs die *Lehrpläne von 1892* in manchen wichtigen Punkten 1897 noch gar nicht durchgeführt seien. Das gelte zunächst von den kombinierten Klassen, die die Lehrpläne gar nicht aufführten. Trotzdem hätten im fünften Jahre nach der Neugestaltung des Unterrichts nicht wenige Gymnasien acht, ja einzelne nur sieben Klassen. In einer kombinierten Prima könne das gar nicht geleistet werden, was die Lehrpläne forderten, ja das Geschlecht, das mit dem Pensum der Oberprima beginne, werde geradezu geschädigt. Unerfindlich sei es, wie neuerdings darauf gehalten werde, dafs kein preufsisches Gymnasium mehr als 18 Klassen, also Doppelcoeten enthalte, und wie doch die notwendigere Bestimmung nicht getroffen werde, dafs kein Gymnasium weniger als neun aufsteigende Klassen habe. Solange es noch 8klassige, ja 7klassige Gymnasien gebe, stehe der Lehrplan auf dem Papier; was aber auf dem Papier stehe, könne keinen Erfolg haben. Sodann sei das Klassenlehrersystem gegenüber dem Fachlehrersystem nicht durchgeführt. Endlich verlangt der Verf. die Ausdehnung der Privatlektüre nach dem Sinne der Lehrpläne auch auf die Obersekunda.

Bei der recht buntscheckigen Gestaltung unseres Schulwesens liegen die Verhältnisse für solche Orte besonders schwierig, denen die Mittel für eine höhere Lehranstalt fehlen, in denen aber Kinder vorhanden sind, die ihrer Begabung und Neigung nach auf die höhere Schule geschickt werden sollen. Für die Schulen in solchen Orten kommt im besonderen Grade zweierlei in Betracht. Einmal müssen sie ihren Schülern, die ins bürgerliche Berufsleben übergehen wollen, eine im gewissen Sinne abgeschlossene Bildung geben, andererseits müssen sie wegen der Schüler, die später eine sechs- oder neunstufige Anstalt besuchen sollen, den Anschlufs an diese in den mittleren Klassen zu erreichen suchen. Wie ein *Lehrplan* für solche Schulen einzurichten sei, zeigt Herberholz, indem er das Mindestmafs der Forderungen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen festsetzt und zwar zunächst für die Elementarstufe, sodann für die Oberstufe.

Für die innere Entwickelung unseres höheren Schulwesens ist die *Geschichte des Altonaer Realgymnasiums* deshalb von besonderer Bedeutung, weil hier zuerst praktisch ein wichtiger Versuch gemacht ist, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen und den Anfang des Lateins nach U III zu verlegen. Die Festschrift zur Feier des 25jährigen Bestehens der Anstalt von Direktor Schlee giebt eine klare Übersicht über die Entwickelung der Schule, insbesondere über die Ergebnisse des neuen Systems. Bereits 1871 hatte Schlee in einer ausführlichen Eingabe an das Altonaer Schulkollegium die Verbindung des

Realgymnasiums mit einer Realschule erörtert. Um „einer der begründetsten Klagen über die gegenwärtigen Schuleinrichtungen, dafs die Eltern sich sofort bei dem Beginn der höheren Schule, also mit dem 10. Lebensjahre des Knaben, ehe Gelegenheit war, die Fähigkeiten und Neigungen desselben kennenzulernen, über die Art der Schulbildung und im allgemeinen auch über die künftige Berufswahl im voraus entscheiden müssen“, abzuhelfen, schlug er den oben angegebenen neuen Plan vor. Er folgte damit Ostendorf, der bereits 1865 sich in seiner bei Einweihung des neuen Realschulgebäudes in Lippstadt gehaltenen Rede also geäufsert hatte: „Ich neige mich von Jahr zu Jahr entschiedener zu der Ansicht, dafs, ehe drei Menschenalter vergehen, die Knaben unseres Volkes ihren Sprachsinn nicht mehr zunächst an der lateinischen, sondern an einer neueren Sprache schärfen werden.“ Diesen Gedanken hatte er dann 1873 in einer besonderen Schrift näher ausgeführt und eingehender begründet. Schlees Plan stiefs auf unüberwindlichen Widerspruch. 1876 wurde derselbe wieder aufgenommen und diesmal mit dem Erfolg, dafs Ostern 1878 die erste Reformtertia eingerichtet werden konnte. Die erste Abiturientenprüfung wurde 1884 abgehalten.

Aus dem Inhalt der Festschrift, die der Lehrkörper des Goethegymnasiums in Frankfurt a. M. zur Einweihung des neuen Schulgebäudes herausgegeben hat, verdienen hier die beiden Arbeiten K. Reinhardts besonderer Erwähnung: 1. *Goethegymnasium;* 2. *Amos Comenius und das Goethegymnasium.* Aus dem alten städtischen Gymnasium sind zwei Anstalten geworden: Lessinggymnasium und Goethegymnasium, dem die Aufgabe zugewiesen ist, den Frankfurter Lehrplan durchzuführen. Aus den köstlichen Worten des Dichters, der die Kindesseele verstand und zur Jugend sich freundlich neigte, hebt Reinhardt einige Haupt- und Grundsätze hervor, die als Leitsterne bei der Jugenderziehung dienen können, z. B. niemand begreift etwas, als was ihm gemäfs ist; eins recht wissen, giebt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen; Gehalt ohne Methode führt zur Schwärmerei, Methode ohne Gehalt zu leerem Klügeln, Stoff ohne Form zu beschwerlichem Wissen, Form ohne Stoff zu hohlem Wähnen. In der zweiten Arbeit führt Reinhardt die wichtigsten Grundsätze an, die Comenius in seiner grofsen Unterrichtslehre für den Gang der Unterweisung im allgemeinen, für die Aufeinanderfolge der Lehrgegenstände und für die Methode des Sprachunterrichts aufgestellt hat. „Es ist unrichtig,“ sagt Comenius, „mit dem lateinischen Unterricht vor dem zwölften oder dreizehnten Lebensjahre anzufangen. Der Schüler mufs erst in seiner Muttersprache eine gründliche sprachliche Durchbildung erhalten haben, ehe man ihn mit jener schwierigen Sprache des Altertums bekannt macht.“ Die Kräfte und Neigungen der Geister müssen erst in einer bestimmten Richtung hervorgetreten sein, ehe sich beurteilen läfst, ob ein Knabe dem Gymnasium anvertraut werden kann. Wird eine neuere fremde Sprache gelehrt, so soll der Beginn damit vor dem Lateinischen gemacht werden. „Alle Schüler sind soweit wie irgend möglich gemeinsam zu

führen. Man soll nicht die Anfangsgründe mehrerer fremder Sprachen nebeneinander lehren, sondern eine Sprache nach der anderen, sonst verwirrt eine die andere." „Die bereits gelernte Sprache mufs die Richtschnur bilden für die Festsetzung der Regeln einer neuen Sprache, so dafs die Unterscheidung zwischen dieser und jener aufgezeigt wird." Nach diesen Grundsätzen ist der Frankfurter Lehrplan entworfen. „Es ist also nicht Tagesweisheit," schreibt Reinhardt, „der wir folgen, sondern eine alte Weisheit, der wir wieder zu Ehren verhelfen."

Dieser warme Anhänger des griechischen und römischen Altertums hat sich in einem Münchener Vortrage ausführlich über die *Bedeutung des gemeinsamen Unterbaus* ausgesprochen. Nachdem er die Notwendigkeit einer Änderung im höheren Schulwesen aus der geschichtlichen Entwickelung hergeleitet hat, welche drei Schulformen hat entstehen lassen, führt Reinhardt den Nachweis, dafs zwischen diesen Schularten ein Ausgleich eintreten müsse. Er weist ebenso entschieden den Plan einer Einheitsschule zurück, wie er den Gedanken bekämpft, die alten Sprachen kurzerhand aus den Schulen zu entfernen. Aber er ist der Ansicht, dafs diese nicht für alle notwendig sind, weder das Latein, noch das Griechische. Die verschiedenen Schulen müssen in ihrer Eigenart bestehen bleiben, aber wir müssen versuchen, eine Brücke zu ihnen dadurch zu bauen, dafs wir die Schüler soweit gemeinsam führen, wie solches möglich ist, dafs wir also den Unterricht, soweit er irgend gleichartig gestaltet werden kann, gleichartig gestalten. Das geschehe, wenn durch einen gemeinsamen Unterbau die Grundlage gegeben werde, von wo aus jeder seinen Weg weiter gehen könne. Diese Grundlage sei der Lehrplan der lateinlosen Realschule in den drei unteren Klassen. Nachdem Reinhardt sodann den Gang des Unterrichts nach dem allgemeinen Lehrplan des Gymnasiums dargelegt hat, begründet er die Forderung, den fremdsprachlichen Unterricht nicht mit dem Latein, sondern mit dem Französischen anzufangen, und bespricht die Vorzüge des Frankfurter Lehrplans. Wiederholt rät er dem Gymnasium, sich in den allgemeinen Organismus der Schulen einzufügen, damit es nicht einmal von den Verhältnissen überrascht werde. Mit Nachdruck tritt er für die Gleichberechtigung der drei neunstufigen Anstalten ein, zu der die Durchführung der Frankfurter Lehrpläne mit Notwendigkeit führe, und schliefst mit folgenden beherzigenswerten Worten: „Wir, die wir an die Wirksamkeit geistiger Potenzen glauben, müssen die Überzeugung in uns tragen, dafs freiwillig das deutsche Volk und die Gebildeten zu uns kommen werden, und wenn es nicht mehr so viele sind, so wird eben auf diesem Gebiete nicht mit der Elle gemessen und nicht mit Gewichtsteinen gewogen; die geistigen Kräfte zählen nicht nach Äufserlichkeiten. So kann es den Bestrebungen gerade der humanistischen Anstalten nur nützen und sie fördern, wenn die Berechtigungen ausgedehnt werden; dann kann jeder seinen Weg zu den höheren Berufsarten gehen, wie es seinem inneren Empfinden und seinen äufseren Verhältnissen entspricht."

Über die *Frankfurter Lehrpläne* unterrichtet auch kurz E. Bartels und bezeichnet als deren Vorzüge solche sozialpolitischer und schultechnisch-didaktischer Art. Er sagt: „Dafs es ein Gewinn ist, wenn für Knaben statt mit dem 9. erst mit dem 12. Lebensjahre, statt mit dem Eintritt in die Sexta erst mit der Versetzung in die Untertertia die Entscheidung getroffen zu werden braucht, welcher der beiden Schulgattungen, ob der realistischen oder der humanistischen sie sich zuwenden sollen, und dafs diese Entscheidung zweitens mit ganz anderer Treffsicherheit erfolgen mufs als im entgegengesetzten Falle, ist so offenkundig, dafs selbst die Gegner diesen für das Lebensglück grofser Schichten unseres Volkes so ungemein wichtigen Punkt meist gänzlich unberührt lassen. Wenn Schrader dagegen geltend macht, dafs unsere Schüler in der Mehrzahl der Fälle erfahrungsmäfsig erst in der Sekunda oder Prima und zuweilen noch später ihren künftigen Beruf wählen, so könnte diesem Einwande mit Fug und Recht entgegengehalten werden, dafs diese Entscheidung gerade deswegen so viel herbe Qual zu verursachen pflege, weil die Erziehung nicht rechtzeitig in die dem Schüler und seiner individuellen Befähigung angemessenen Bahnen gelenkt, eben damit aber sozusagen der seelische Instinkt der Berufswahl gelähmt oder doch getrübt wurde. Aber auch innerhalb des Rahmens des eigentlichen Schulbetriebes besteht für den Verf. kein Zweifel, dafs die Vorzüge des Aufbaues und der Unterrichtsfolge auf der Seite des Neuen zu suchen sind."

Über die bisherige *Entwickelung der Reformschulen* berichtet E. Lentz in CoB.; er berücksichtigt dabei die Urteile, die Schulmänner über den Frankfurter Versuch abgegeben haben, und betont dabei auch den Anteil des Comenius an der wissenschaftlichen Begründung und die Mitwirkung der Comeniusgesellschaft bei der Anregung des neuen Systems.

Auf der Delegiertenversammlung des *Realschulmännervereins* in Hannover wurde den Satzungen des Vereins folgender Zusatz eingefügt: „Der Verein hält daran fest, dafs bei der anerkannten Bedeutung der modernen Bildungselemente die Gleichberechtigung der Oberrealschule mit den übrigen neunklassigen Anstalten das Ziel der Entwickelung unseres höheren Schulwesens sein mufs."

Damit die gegenwärtigen Bedürfnisse der Erziehung, der Erziehung des Nachwuchses, der sich das Erbe des neuen deutschen Reiches zum Besitze erwerben soll, aufs beste befriedigt werden können, fordert A. Wernicke in PA. aufs neue die Beseitigung des *Berechtigungsmonopols des humanistischen Gymnasiums*. Nur dann könnte sich die Kraft der bestehenden Schulen wirklich entfalten, nur dann wären die Realanstalten imstande, ihre Leistungsfähigkeit an demselben Schülermaterial wie das Gymnasium zu erproben. An den Universitäten und an den anderen Hochschulen, wenigstens an einzelnen, sollen zunächst mit Übungen verbundene Anfangs- und Übungsvorlesungen in den Fremdsprachen eingerichtet werden, die es dem Einzelnen ermöglichen, während der Studienzeit ohne Aufwand erheblicher Kosten die für seinen Beruf etwa noch

nötige Ausbildung vorzunehmen. In der Berufsprüfung soll der Nachweis für diese ergänzenden Studien erbracht werden.

Mit dem Beginn des Schuljahrs 1896/97 hat sich die *Umwandlung des Königl. Realgymnasiums* zu Rawitsch in ein Gymnasium mit realen, bis zur Abschlufsprüfung reichenden Nebenkursen vollzogen. Das seit langem erstrebte Ziel, eine mit allen Berechtigungen ausgestattete höhere Schule zu besitzen, hat die Stadt damit erreicht. So hat auch hier wieder die leidige Berechtigungsfrage die Schulgestaltung bestimmt. Sollten nicht auch solche Beispiele endlich dahin führen, alle neunstufigen Anstalten in den Berechtigungen einander gleichzustellen?

Die Bewegungen auf dem Gebiete der nordischen Schulreform in den letzten Jahren skizziert Wetekamp in der Schrift *Schulreformen und Schulreformbestrebungen* und hebt die Thatsache hervor, dafs weder die Regierungen, noch die Volksvertretungen daran denken, den Beginn des lateinischen und auch des griechischen Unterrichts auf eine frühere Stufe zurückzuverlegen. Es sei die Frage des altsprachlichen Unterrichts aus einer „Prinzipienfrage“ zu einer reinen „Opportunitätsfrage“ geworden. Verf. bezweifelt nicht, dafs auch bei uns die alten Sprachen über kurz oder lang aus den sechs unteren Klassen der höheren Schule vollständig schwinden werden. Doch kann er sich nicht vollständig mit der neuen Ordnung in Norwegen einverstanden erklären. Er wünscht vielmehr eine gröfsere Freiheit in der Wahl der Unterrichtsfächer, damit eine gröfsere Selbständigkeit der Schüler erreicht werden könne, und fordert daher für die drei oberen Klassen den Übergang vom Klassen- zum Fachsystem, weil bei diesem, ohne dafs die übrigen Schüler zu sehr geschädigt würden, die befähigteren vielmehr berücksichtigt werden könnten, weil sich in derselben Zeit sehr viel mehr leisten liefse als beim jetzigen Klassensystem, das auf stärkere Berücksichtigung der schwächeren Schüler hindränge und die besseren nicht in dem Mafse fördere, wie es ihren Fähigkeiten nach möglich sei. Auch bezeichnet er als einen Vorteil des Fachklassensystems, dafs die Unterhaltung der höheren Schulen dadurch billiger und die Berechtigungsfrage die einfachste Lösung finden würde.

In seinem in der pädagogischen Sektion der Philologenversammlung in Dresden gehaltenen Vortrage über die *Abschlufsprüfung* hat G. Uhlig ausgeführt, dafs sie das nicht leiste, was von ihr erwartet wurde, und dafs sie starke Übelstände mit sich gebracht habe. In ersterer Hinsicht sei nicht die Masse derer, die nur den Einjährigenschein haben wollten, vom Gymnasium auf die Realschule gedrängt worden, vielmehr sei der Zudrang zur Oberstufe gröfser geworden. Gegen dieses Bedenken hat sich schon der preufsische Kultusminister in einem Bescheide, wie oben dargelegt worden ist, zutreffend gewendet. Auch wird es nicht ohne Einflufs sein, wenn die Bestimmungen über die Abschlufsprüfung mit gerechter Strenge gehandhabt werden. An Übelständen seien zwei hervorgetreten. Durch die förmliche Prüfung seien Vorbereitungen veranlafst, die nicht blofs ohne irgend welchen dauernden Nutzen seien, sondern den Unter-

richt durch starken Zeitaufwand geradezu schädigen. Dieser Übelstand kann nur da hervortreten, wo die Abschlufsprüfung anders „als eine mit gewissen Formen umgebene Versetzungsprüfung“ gehandhabt wird. Ausdrücklich wird in den Ausführungsbestimmungen verlangt, dafs mit Entschiedenheit dem zu wehren sei, dafs die Prüfung zu sehr ausgedehnt und von den Schülern eine andere Vorbereitung als auf jede Versetzungsprüfung gefordert würde. Die Anforderungen haben sich in allen Fächern eng an die Lehraufgaben der Untersekunda anzuschliefsen und dürfen hinsichtlich des Umfangs und der Schwierigkeit das mittlere Mafs von Versetzungsleistungen nicht überschreiten (Absatz 2 der Erläuterungen). Der andere Mifsstand soll darin liegen, dafs der Lehrplan der Gymnasien wesentliche Änderungen z. B. in der Mathematik und in der alten Geschichte erfahren habe. Beide Bedenken werden ebenfalls durch die oben angeführten ministeriellen Bescheide entkräftigt. In den Verhandlungen hob Dir. Kübler insbesondere den Vorteil hervor, dafs jetzt die Bedingungen für die Versetzung nach Obersekunda festgelegt und die Bestimmungen überhaupt mafsgebend für das Versetzungsverfahren geworden seien.

Für die *Abschlufsprüfung* erklärt sich F. Pietzker in BhS., wenn er auch bei ihrer Durchführung die wünschenswerte Entschiedenheit und Folgerichtigkeit vermifst. Er bestreitet, dafs sich aus dieser Prüfung für den Lehrer der Zwang des Paukbetriebes ergebe. Das schlössen schon die Vorschriften der Prüfungsordnung aus, da die in der Prüfung zu liefernden Arbeiten im wesentlichen den Charakter von Klassenarbeiten tragen sollten und bei ihrer Beurteilung dem freien und wohlwollenden Ermessen der prüfenden Lehrer der denkbar weiteste Spielraum gelassen wäre. „Wenn unter diesen Verhältnissen über Zwang zum Einpauken geklagt wird, so kommt man nicht um das Urteil herum: der Unterricht des sich beklagenden Lehrers läfst selbst zu wünschen übrig.“ Bilde die Abschlufsprüfung, im richtigen Geiste gehandhabt, keine Belästigung für Lehrer und Schüler, so habe sie auch den grofsen praktischen Vorteil, dafs sie den Eltern gegenüber, die vielfach ein ganz unmögliches Mafs der Milde bei der Beurteilung verlangten, einen dankenswerten Anhalt gewähre. Für die *Abiturientenprüfung* sei durch den als Regel hingestellten Fortfall der mündlichen Prüfung eine ganz wesentliche Erleichterung geschaffen und der Verführung zum Einpaukbetrieb im Unterricht der Boden fast völlig entzogen worden. Von dem Geiste, in dem die Prüfungen gehandhabt würden, hänge es ab, ob sie ihren Zweck erfüllten oder nicht. Die wichtigste Forderung bleibe immer, dafs sich die Prüfung auf die Ermittelung dessen zu richten habe, was der Schüler wisse, und nicht dessen, was er nicht wisse.

Die *Aufgaben,* die im Deutschen, Französischen und Englischen an den Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen Bayerns von 1863 bis 1897 für die Abgangsprüfungen gestellt worden sind, hat Fr. Jäger als Übungsstoff für den Wiederholungsunterricht zusammengestellt.

Nach H. Marx steht die *Vorschule* unter dem unberechtigten Drucke

der höheren Schule und ist dadurch von dem richtigen Wege abgelenkt worden. Wolle sie auf diesen guten, richtigen Weg zurückkehren, so könne es nur geschehen, wenn der Elementarunterricht erst in Sexta seinen Abschlufs fände und der fremdsprachliche Unterricht erst in Quinta begönne. Die Vorschule lege bei weitem nicht das Gewicht auf die Anschauung wie die Volksschule; auch treten dort die unmittelbar auf das kindliche Gemüt und auf die Bildung des Willens abzielenden Fächer, Religion und Deutsch, zurück. Sein Reformvorschlag würde einen dreifachen Nutzen gewähren. Einmal würde eine Vervollkommnung im Verständnis und im Gebrauch der deutschen Sprache erzielt; sodann erführe das Abstraktionsvermögen der Kinder eine wesentliche Förderung — man denke nur, dafs der naturkundliche Unterricht in Sexta reiner Anschauungsunterricht wäre, der die einzelnen Sinneswahrnehmungen zur Feststellung der einzelnen Merkmale verwertete, diese zu klaren Vorstellungen verbände und durch Vergleichung der einzelnen zu Gesamtvorstellungen gelangte, um diese wieder auf deduktivem Wege in Sonderbilder aufzulösen — und endlich würde ein sinngemäfses, ästhetisch-schönes Lesen erreicht werden. Wie soll aber der Ausfall im fremdsprachlichen Unterricht wieder eingebracht werden? Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Verfasser verweist auf die Frankfurter Versuche, dafs es nicht so sehr auf die Zahl der Jahre ankommt, die man auf die Erlernung einer Sprache verwendet, als vielmehr auf den Nachdruck und die Freudigkeit, mit der man sie betreibt, und dafs man mit reiferen Schülern in bedeutend kürzerer Zeit das Ziel erreicht, dem halbreife nur langsam näher kommen. Auch auf Berlin weist Verf. hin, wo in den Realschulen das Französische erst in Quarta, das Englische erst in Sekunda begönne. — In Braunschweig giebt es seit fast 20 Jahren schon keine Vorschulen mehr an den öffentlichen höheren Schulen. Sie erhalten ihre Zöglinge von den mittleren Bürgerschulen und sind sehr mit dieser Einrichtung zufrieden. Wer die vier untersten Klassen der mittleren Bürgerschule durchgemacht hat, der hat ohne allen Zweifel eine bessere Vorbildung für die höhere Schule als der in einer Vorschule für die höhere Stufe zurecht gedrillte Schüler.

Dafs in den Vorschulen nämlich sehr oft mehr Dressur als Unterricht herrscht, und dafs jene Bedenken, die vom pädagogischen Standpunkt gegen die Vorschulen — die sozialpolitischen sind m. E. noch viel wichtiger — erhoben werden, durchaus berechtigt sind, zeigt besonders im Deutschen die *Vorbereitung* Rothes, der darin eine Anweisung zusammengestellt hat, wie Schüler für die beiden untersten Klassen einer höheren Schule gut vorbereitet werden können.

Die Zahl der öffentlichen *Gelehrtenschulen in Württemberg* betrug nach KW. am 1. Januar 1897 im ganzen 92 an 87 Orten mit insgesamt 451 Hauptlehrstellen, von denen 32 vorläufig errichtet waren. Von den 451 Stellen waren 357 rein humanistische und 64 rein realistische. Die Gesamtzahl der Schüler belief sich auf 8386, darunter 2752, die das Griechische erlernen. Das Zeugnis der Reife haben im Kalenderjahr

1896 erhalten 339, das Einjährigenzeugnis 643 Schüler. Die Zahl der öffentlichen Realschulen betrug 83 mit 334 Hauptlehrstellen; davon waren 36 zeitweilig errichtet. Die Schülerzahl belief sich auf 9307, darunter 902 Oberrealschüler gegen 9161 und 884 am 1. Januar 1896. Die Reifeprüfung bestanden 1896 64 Schüler, den Berechtigungsschein erhielten 527 Schüler.

Nach SwS. gab es im Schuljahre 1896/97 in Baden 54 Mittelschulen mit 12 231 Schülern. Bemerkenswert ist der Rückgang der Zahl der Gymnasiasten von 4950 im Jahre 1882/83 auf 4398 im Jahre 1896/97, der Realgymnasiasten von 2949 auf 1537 und das Wachsen der Zahl der Realschüler von 1406 auf 6296, während die Gesamtschülerzahl in demselben Zeitraume von 9305 auf 12 231 stieg. Abiturienten wurden entlassen von den Gymnasien 366, von den Realgymnasien 36, von den Oberrealschulen 18, insgesamt 420.

In Bayern betrug nach BbG. am Schlufs 1895/96 die Zahl der humanistischen Gymnasien 37 mit 16 192 Schülern, der Progymnasien 28 mit 2900 Schülern, der isolierten Lateinschulen 17 mit 919 Schülern, so dafs die 72 Anstalten von 20 011 Schülern gegen 20 215 des Vorjahres besucht waren.

Ein grelles Licht wirft auf die Zustände in den österreichischen Gymnasien A. Malfertheiners *Vergleichende Statistik des Unterrichtserfolgs*, die durch *statistische Tabellen* ergänzt wird. So erfreulich ihm eine stetige Zunahme der Schülerzahl in den Gymnasien ist, so sieht er doch in dem überstürzten Gange eine in mehrfacher Hinsicht bedenkliche Erscheinung. Die Schülerzahl stieg von 1890/91 bis 95/96 von 55 268 auf 59 975 d. h. um 4707 oder 8,5 pCt. Die eigenartigen Verhältnisse Österreichs gestatten nicht, alles mit demselben Mafse zu messen. Verf. legt daher seiner Untersuchung über den Studienerfolg die mährischen Gymnasien zu Grunde, da Mähren in der Kulturentwickelung einen mittleren Rang einnimmt und in der Steigerung der Schülerzahl während jenes Zeitraumes die Mitte hält. Sehr auffallend ist die hohe Schülerzahl in den Unterklassen und auf dem Obergymnasium die geringe Zahl der Abiturienten im Verhältnis zur Gesamtzahl auf dieser Stufe. Er folgert daraus, dafs trotz der Zunahme der Schülerzahl der Unterrichtserfolg abgenommen habe, was um so mehr auffallen müsse, als doch ein bedeutender Fortschritt in der Methode gemacht sei. Die Steigerung der Besucherzahl hat weiter den grofsen Nachteil schon gebracht, dafs ungeprüfte Lehramtskandidaten ohne die geringste praktische Schulung das so schwierige und verantwortungsvolle Amt des Lehrers und Erziehers versehen. Die Folge davon sei Lockerung der Zucht und Verminderung der Leistungen in einzelnen Gegenständen, die immer wieder neue Scharen anlocke, so dafs die Gymnasien geradezu überflutet würden von Elementen, die weder Neigung, noch Begabung zu wissenschaftlichem Studium besäfsen. Das Gymnasium sinke also immer mehr von der ihm gebührenden Höhe unaufhaltsam herab, indem es, um nicht auf jeden Erfolg zu verzichten,

sich der Mehrzahl seiner Schüler anzupassen genötigt sei. Der Angelpunkt für die Gesundung des Gymnasium sei eine strenge Aufnahmeprüfung und sodann eine strenge Versetzung in den unteren Klassen. „Je sorgfältiger wir alle Unreifen vom Gymnasium fernhalten, desto reifere Studienfrüchte werden wir bei den übrigen erzielen.“ Es sei doch ein ungesunder Zustand, wenn Schüler, die Jahr für Jahr als reif für die nächst höhere Klasse erklärt werden, unmittelbar vor dem Ziele in grofser Zahl (in einem Gymnasium 12, in einem anderen gar 20) abgehen. Durch rechtzeitige Sichtung des Schülermaterials werde verhütet, dafs Schüler durch die Reifeprüfung kommen, die den Eindruck machen, als hätten sie die Hälfte ihrer Lehrjahre verschlafen, und die nicht die erforderliche Selbständigkeit erlangt haben, um ihre Studien auf den Hochschulen mit Erfolg zu betreiben. Mit aller Schärfe wendet sich M. gegen die Vorbereitungen in den Unterrichtsstunden. Seine Ausführungen berücksichtigen zwar nur die österreichischen Gymnasien, sie können aber für viele reichsdeutsche Anstalten gelten, denn hier werden auch viele ungeeignete Schüler besonders beim Gymnasium wegen des Berechtigungsmonopols aufgenommen, durch die unteren und mittleren Klassen geschleppt — vielfach mufs der Lehrer ja einen bestimmten, möglichst hohen Prozentsatz zur Versetzung bringen, will er sich nicht Vorwürfe machen lassen — und können schliefslich nur durch die Abgangsprüfung gebracht werden, indem die Forderungen ungewöhnlich herabgesetzt werden. Zu weitgehende Milde ist unter allen Umständen eine Versündigung an den Schülern; für so manchen braven Schüler wäre es unstreitig besser gewesen, er wäre aus den mittleren Klassen zum bürgerlichen Berufe übergegangen, als die Reifeprüfung unter tausend Ängsten zu bestehen und zu einem Berufe überzugehen, für den ihm vor allem die Anlagen fehlen.

Als überzeugter Anhänger der Ausbreitung des akademischen Unterrichts tritt E. Schultze warm für *Volkshochschulen* ein. Er unterscheidet zwei Richtungen: die besonders in den skandinavischen Ländern gepflegte Hochschule, die hauptsächlich die Landbevölkerung ins Auge fafst, und die in England vor 25 Jahren begonnene Bewegung für Ausbreitung des akademischen Unterrichts, die sich auf die Städte beschränkt. In grofsen Zügen wird die Entwickelung dieser Bestrebungen dargestellt und deren kulturelle, soziale und ethische Bedeutung für unser Volk gekennzeichnet. Doch hätte er die Einwände gegen die Volkshochschulen sorgfältiger berücksichtigen sollen, die z. B. ja in Berlin zunächst wenigstens die Errichtung volkstümlicher Hochschulkurse haben scheitern lassen. Mit dem blofsen Inabredestellen der Gründe gegen die Errichtung wird die Reihe unliebsamer Erfahrungen nicht aus der Welt geschafft.

Nachdem die Ansichten über eine Reihe der wichtigsten Fragen der äufseren und inneren Verfassung der deutschen höheren Mädchenschulen zu einer gewissen Klarheit und Übereinstimmung gelangt sind, hat es J. Wychgram unternommen, im Verein mit einer Anzahl Fachgenossen ein *Handbuch des höheren Mädchenschulwesens* herauszugeben. Der ge-

schichtlichen Übersicht über die Entwickelung des höheren Mädchenschulwesens (O. Sommer) folgt ein Überblick über den gegenwärtigen Stand desselben, der durch eine Karte veranschaulicht wird (E. Wunder). Das ausländische höhere Mädchenschulwesen hat an Stephan Waetzoldt einen geeigneten Bearbeiter gefunden. In die Bearbeitung der naturgemäfs den gröfsten Raum einnehmenden Methodik des Unterrichts teilte sich eine Reihe Fachgenossen. In die Bewegung der heutigen Frauenfrage greifen hinein die Abschnitte über das Gymnasialwesen für Mädchen (K. Windscheid) und die Fortbildungsschule für Mädchen (M. Jahn).

Sicherlich sind die Schwierigkeiten grofs, die dem *harmonischen Zusammenwirken von Schule und Haus* entgegenstehen, und man kann es verstehen, wenn ein so erfahrener Pädagoge wie O. Jäger den Satz aufstellt: „Für den notwendigen regelmäfsigen Verkehr zwischen Lehrern und Eltern ist durch die dreimaligen Zeugnisse und durch gelegentliche Mitteilungen über etwaige Bestrafungen usw. gesorgt; der normale und wünschenswerte Fall ist es, wenn kein weiterer folgt.“ Trotzdem mufs es immer aufs neue versucht werden, das Elternhaus über die Pflichten gegen die Schule aufzuklären, wie es Rentrop thut, indem er bemerkt, dafs beim Hause nicht so häufig Teilnahmlosigkeit und Mifstrauen zu herrschen scheinen als vielmehr mangelndes Verständnis für die Erziehungsmittel, die Einrichtungen, die Wirksamkeit und die Leistungsfähigkeiten der Lehranstalten; darüber will er aufklären. In gleicher Absicht wendet sich P. Rumpe über das Verhältnis von Schule und Haus in einem offenen Briefe an Eltern und Pfleger. M. Walter ruft den Eltern zu: „Seid rückhaltlos offen gegen die Lehrer eurer Kinder!“ und warnt mit sittlichem Ernste vor dem schlimmsten Feinde aller Tugend, der Unwahrheit, zu der ja so oft im Hause durch Vater und Mutter der Grund gelegt wird. Darum öfter eine solche Ansprache, wie Walter sie im Jahresberichte seiner Anstalt über die Pflichten des Hauses gegen die Schule bietet als irgend eine philosophische oder sprachliche Kleinarbeit, die kein Mensch liest! E. Pape stellt folgende Grundsätze auf für das Zusammenwirken von Schule und Elternhaus: 1. die Gewöhnung der Jugend an Zucht, Ordnung und Gehorsam; 2. die Erziehung zum Fleifs und zur Selbständigkeit; 3. zur Offenheit und Wahrheitsliebe, und 4. die Bekämpfung der Genufs- und Vergnügungssucht, die ein Krebsschaden an unserem Volkskörper zu werden drohen, und gegen die daher nicht streng genug vorgegangen werden könne. Darum fordert K. Pilz auch mit Recht, dafs die Eltern durch gutes Beispiel den Kindern den rechten Geist einimpfen. „Wo Schule und Haus nicht harmonisch zusammenwirken am Werke der Jugenderziehung, da sinkt die Volksbildung zur Dressur herab. Eins mufs in das andere greifen, eins durch das andere blühen und reifen.“

Die Aufgabe, die W. Hering der *preufsischen Volksschule gegenüber den sozialistischen Irrtümern* stellt, hat auch die höhere Schule zu lösen;

auch für sie kommen die Mittel und Wege in Betracht, die er für die Volksschule angiebt.

Für das *gewerbliche und kaufmännische Unterrichtswesen* liefert Stoerl einen Beitrag, indem er die Einrichtungen in Leipzig schildert, die für viele Orte schon vorbildlich gewesen sind.

II. Erziehungskunst.

I. Erziehung.

Die streitbare Art der Herbartschen Schule hat in pädagogischen Kreisen unliebsam berührt und zu scharfen Auseinandersetzungen geführt. Um so wohlthuender wirkt G. Fröhlichs *Wissenschaftliche Pädagogik*[6] Herbart-Ziller-Stoys, als er über andere pädagogische Richtungen und Anschauungen nicht mit herbem Tadel abspricht, sondern in aller Ruhe das Wesen jener Pädagogik darstellt und durch geeignete Beispiele erläutert. Besonders weiſs er die oft dunkeln Kunstausdrücke der Herbartianer in allgemein verständliche zu übertragen und die brauchbaren Grundsätze auf die praktische Arbeit anzuwenden.

Das *Lehrbuch der Pädagogik*[5] von Ostermann und Wegener giebt zunächst eine gedrängte Darstellung des christlich-deutschen Erziehungswesens in vorwiegend biographischer Form. In zweckmäſsiger Weise schlieſst sich daran das Wesentliche aus der Psychologie, wobei auch die Hauptbegriffe aus den Elementen der Logik behandelt werden. Die Ergebnisse der psychologischen Erörterungen werden dann im dritten Abschnitt auf die allgemeine Unterrichtslehre angewendet. Einige Bemerkungen über die äuſseren Schuleinrichtungen, über die Fortbildung und den erweiterten Amtskreis des Lehrers bilden den Schluſs. Heilmanns *Erziehungs- und Unterrichtslehre* lehnt die allgemeinen Unterrichtsregeln groſstenteils an die psychologischen Erscheinungen an. Als besonderer Vorzug kann die Aufnahme der leiblichen Erziehung als ein Hauptteil mit Rücksicht auf die hohen Forderungen der Schule an die geistige Durchbildung des Schülers bezeichnet werden. Die Hinweise auf die Geschichte der Pädagogik geben Veranlassung, daſs der Zögling sich stets über die Ansichten der hervorragendsten Pädagogen über Erziehung und Unterricht belehren kann. In übersichtlicher Form behandelt Niedens *Allgemeine Pädagogik* auf psychologischer Grundlage alle einschlägigen Fragen, wobei die neue Litteratur möglichst benutzt ist.

Nach E. Lindes *Persönlichkeitspädagogik* wandert die Pädagogik der Gegenwart in zwiefacher Hinsicht auf Irrwegen, indem sie einesteils alles Heil der Erziehung von der Methode, also von etwas Mechanischem abhängig glaube, anderenteils aber viel zu einseitig das Wissen der Schüler zu bereichern bezwecke und sich von der gedächtnismäſsigen Aneignung der Kenntnisse den gewünschten Einfluſs auf ihre Charakterbildung verspreche. Dem gegenüber betont der Verf. nun, daſs die Persönlichkeit

der Lehrenden das erziehlich Wirksame sei, dafs es weniger auf das Wissen ankomme als darauf, den Schüler für das Wahre, Gute und Schöne zu erwärmen, dafs er es schon als Schüler empfinde, es sich also mehr mit dem Gemüte als mit dem Gedächtnis aneigne. Rudolf Hildebrand sei von allen zeitgenössischen Pädagogen vor allem derjenige, der, frei von aller Unterrichtsschablone und Methodengläubigkeit, immer und immer wieder auf das eine, das not thue, hingewiesen habe, auf die Entzündung des eigenen, inneren, persönlichen Lebens im Schüler durch die eigene, innere, persönliche Beteiligung des Lehrers am Unterrichtsstoffe, wie am Seelenleben des Schülers. Die Methode sei heute das goldene Kalb, das die pädagogische Welt anbete; sie könne aber gar nicht das leisten, was von ihr erwartet werde. Von solchen Gesichtspunkten aus behandelt der Verf. sodann die allgemeinen Grundsätze für die Erziehung, um daran die Unterweisung in den einzelnen Fächern nach seiner Auffassung zu schliefsen. Schiefst Linde auch hier und da über das Ziel hinaus, so läfst sich doch nicht leugnen, dafs er auf einen wunden Punkt im höheren Unterricht hingewiesen hat. Es wird heute viel zu sehr Gewicht auf die Methode gelegt, auf die Einzelheiten, auf die Paragraphen in den Lehrplänen, die Persönlichkeit tritt zu sehr zurück. Die Bureaukratie mit all den kleinlichen Wirkungen des Schemas F ist mit vollen Segeln auch in den höheren Unterricht eingefahren. „Wenn ihr nicht Lehrerpersönlichkeiten habt,“ sagt Linde, „die das schon sind, was die Jugend werden soll, so sind alle eure schönen Lehrpläne umsonst und nur geeignet, das Gegenteil von dem zu bewirken, was sie bewirken sollen“.

Als die beiden *theoretischen Voraussetzungen der Pädagogik* bezeichnet Th. Moosherr die Möglichkeit des Erkennens und des Handelns. Für die Beantwortung der Frage: Wie kann der Mensch erkennen? werden die Erkenntnislehren Descartes', Leibnizens und Lockes gewürdigt. Erst Kants Lehre war eine erlösende That, ein reinigender Blitzstrahl im Wirrwarr der Meinungen, weil er zwischen Form und Stoff unterschied und den selbständigen Charakter des Erkennens betonte. Die Erkenntniswerte Pestalozzis sind denen Kants gleichbedeutend. Raum, Zeit und Kategorieen sind die Formen, in denen sich das Unterrichtsbild bewegt. Die Schule gewinnt Erkenntnis durch die sinnliche Wahrnehmung auf Raum und Zeit und schliefst mit der logischen Bearbeitung der Erfahrungsgegenstände und zwar im Sinne Kants als schöpferischer Kräfte, die wir durch Übung und Urteil immer besser bilden müssen. Für die Frage nach der Möglichkeit des freien Handelns ist zu berücksichtigen, dafs der Schüler unfertig und als Unfertiger unfrei ist. Die Schule will ihren Zögling zur Freiheit, d. h. zur Freiheit im Reiche der sittlichen Ideen erziehen. Sie wirkt deshalb 1. auf den Verstand ein, damit das Subjekt frei nach dem Mafse seiner Einsicht ins Ganze die Beweggründe seines Handelns wähle und sich so selbst frei bestimme. Sie wirkt 2. auf das Natürliche durch Beispiel und Umgang, durch Zucht und Gewöhnung ein und lehrt den jungen Menschen früh, nicht sich selbst zu wollen, sondern sich als Teil

des Ganzen, als Glied einer gröfseren Gemeinschaft zu wissen. Sie sorgt 3. dafür, dafs die neuen Ideen, die neuen Gewohnheiten sich befestigen und feste, klare Vorstellungsreihen eines neuen Menschen im alten bilden, einen wahrhaft guten, grofsen und freien Charakter. „Unsere Schule steht im Zeichen des Idealismus. Ihr strahlendes Prinzip ist Freiheit des Willens, d. h. Niederkämpfen der Selbstsucht, das Leben für alle, ihr letztes Ziel die grofse Menschheitsforderung sittlicher Selbstveredelung, ihre Wahrheit die That: Pflichtstrenge gegen sich selbst, Liebe, Mitleiden, Aufopferung für andere.“

Im Gm. erörtert Widmann die Forderungen, die der *pädagogische Takt* an den Erzieher und Lehrer stelle, und bespricht die Verbote, die dafür in Betracht kommen können.

Der bekannte Satz: Wer die Schule hat, dem gehört die Zukunft, hat doch nur eine beschränkte Gültigkeit. Sicherlich ist die *Macht der Schule* grofs; aber die Überschätzung dieser Macht hat doch auch Gefahren; wenn sie alles kann, wird die Schule auch für alles verantwortlich gemacht. Das erkennt man aufs neue, wenn man mit W. Toischer die drei Richtungen betrachtet, nach denen sich die Erziehung bewegt: das körperliche Gedeihen, die Entfaltung der geistigen Fähigkeiten und die Pflege der Sittlichkeit. Die Schule ist doch immer nur eine der Kräfte, die für das Gelingen der Erziehung zusammenwirken müssen. Elternhaus, Gesellschaft, Gemeinde müssen mit ihr arbeiten oder auf dem Grunde, den die Schule gelegt hat, weiter bauen, soll das Erziehungswerk gelingen und die Menschheit von ihren Gliedern Nutzen haben.

M. von Egidy hat auch seine *Gedanken über Erziehung* ausgesprochen. Auch hier will er als der grofse Reformator erscheinen; doch schwebt er über der Wirklichkeit. Wäre die Welt so, wie Egidy sie sich ausmalt, dann liefse sich über seine Gedanken ernstlich reden. Bisher habe, so führt er aus, unser ganzes Leben unter der Idee der nationalen Verteidigung gestanden; wir treten jetzt in eine krieglose Zeit ein und damit in ganz neue Lebensformen und Lebenserscheinungen. Alles, was wir bisher auf dem Wege des Zwanges, des Drills erstrebt haben, geht über in den Gedanken der Volkserziehung. Waren bisher das Heer und seine Offiziere das Rückgrat des Wehrgedankens, so wird jetzt die Lehrerschaft das Rückgrat dieses Erziehungsgedankens. Dem Sollen stellt er das Wollen gegenüber. Das Gutseinwollen im Menschen zu entwickeln, ist Erziehung; sie mufs Volks-, ja Lebenssache, System werden. Das System soll in unserem Volksleben an Stelle des heutigen Zwangverfahrens treten.

Auf einen wunden Punkt im Erziehungswerke weist O. Pfeifer in seiner Schrift: *Mehr Aufsicht, mehr Sitte* hin, wie nämlich die durch die sozialen Verhältnisse, durch die sittlich-religiöse Gleichgültigkeit und pädagogische Unwissenheit der Eltern so schwer geschädigten Kinder zu besseren Gliedern der menschlichen Gesellschaft erzogen werden könnten. Aus seiner reichen Erfahrung schildert er die Übelstände und führt aus,

was Schule, Kirche und Gesellschaft zu thun haben, um das Elternhaus pflichtfähiger, pflichtbewufster und pflichtgetreuer zu machen. Schwer ist die zu lösende Aufgabe; wer aber an die Zukunft unseres Volkes glaubt, wird gern die Hand bieten, um den Volkskörper gesund zu machen, wo er krankt, und zu kräftigen, wo er schwach ist.

Im Anfang unseres Jahrhunderts siegte trotz eines Götz von Berlichingen und eines Wilhelm Tell das Altertum über die volkstümliche Richtung, weil es an einem politisch berechtigten Bürgertum fehlte, das der selbstbewufste Träger der volkstümlichen Bestrebungen jeder Art hätte sein können. Der Staat und gar erst die Nation als Ganzes lag aufserhalb des Gesichtskreises oder doch aufserhalb des Wirkungskreises eines solchen Privatlebens. Das ist heute anders geworden. Das Bürgertum ist mündig geworden, und damit ist die notwendige Vorbedingung für ein volkstümliches Bildungswesen gegeben. Die Keime dazu hat Fichte gepflanzt. Sie aufzuzeigen, ist die Absicht Debos in seiner Schrift: *J. G. Fichte als Prophet einer nationalen Erziehung.* An seinen Gedanken hierüber sollen wir weiter arbeiten und an sie die Schlufsglieder fügen. Fichte will Erziehung, nicht blofs Unterricht; er will eine deutsche Erziehung, d. h. das Ergebnis der Erziehung soll deutsche Gesinnung sein, weitere Mittel sollen der deutschen Naturanlage angepafst sein. Dies Ziel läfst sich aber nur in der Einheitsschule erreichen. „Seitdem die Gegensätze zwischen Gymnasium und Realschule sich zu versöhnen beginnen, hat auch die grundsätzliche Trennung aller höheren Schulen keinen Sinn mehr.“ Letzteres Ziel mag theoretisch recht schön sein, die Wirklichkeit ist doch darüber schon, weil der Plan unter den gegenwärtigen Verhältnissen unausführbar ist, zur Tagesordnung übergegangen, und die Einheitsschule mufs vorläufig wenigstens als aufgegeben angesehen werden.

Ritters *Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Mädchenschulen* bringt zwar nichts wesentlich Neues, dafür aber die alten guten Wahrheiten in anderem Gewande und zeigt an vielen Stellen eine selbstständige Auffassung. So zeugen z. B. die Abschnitte über die Natur der weiblichen Jugend und über die Stellung und den Beruf von guter Beobachtungsgabe. Das Kapitel von der besonderen Erziehungs- und Unterrichtslehre zeigt den Verf. als tüchtigen Praktiker, der aus der Erfahrung heraus allgemeine Sätze zu stützen weifs. In der Frauenfrage verwirft er ebenso den Standpunkt der unklaren Schwärmer und Fanatiker, die eine unbedingte Gleichstellung zwischen Mann und Frau erstreben, wie den der Vertreter der anderen äufsersten Richtung, deren Weisheit sich in den Worten kundgiebt: Die Frau gehört ins Haus. Er hält die heutige Schulbildung der Mädchen für nicht tief genug, damit sie als Frauen imstande seien, das ideale Moment im Haus und in der Familie zu vertreten.

Ohne die grundlegende Bedeutung der Psychologie für alle pädagogische Theorie zu verkennen, ohne auch in Abrede zu stellen, dafs insbesondere durch die experimentelle Psychologie sich wertvolle Fingerzeige

für die Gestaltung des Unterrichts können gewinnen lassen, tritt Joh. Volkelt in seinem auf der Dresdener Philologenversammlung gehaltenen Vortrage über *Psychologie und Pädagogik* den wahrhaft abergläubischen Hoffnungen, die besonders von der experimentellen Psychologie gehegt werden, entgegen, legt für die Psychologie die Grenzen blofs, die der Leistungsfähigkeit der Psychologie für die Pädagogik anhaften, und warnt vor den übertriebenen Erwartungen, die an die exakt psychologische Grundlegung der Pädagogik geknüpft werden. Die Psychologie versage schon bei der Frage nach dem Ziele der Erziehung, weil sie nur Thatsachen und Gesetze verzeichne, nirgends uns über Erstrebenswertes belehre. Sie unterrichte uns über thatsächliche Eigenschaften und Abhängigkeitsverhältnisse von Erkennen, Wollen, Fühlen, Phantasie u. s. w.; dagegen sage sie uns nichts Entscheidendes über den Wert dieser Thätigkeiten und ihrer Ergebnisse. Sie gebe uns keine Antwort, ob die Erziehung mehr im sozialen oder mehr im individualistischen Geiste geleitet werden solle, weil sie uns nichts Entscheidendes über das wünschenswerte Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, von Familie und Staat sagen könne. Wenn es sich um Fragen über den dem Erziehen zu Grunde zu legenden Idealmenschen handle, so sei vor allem die Ethik als Wissenschaft zu nennen, auf die sich die Pädagogik zu gründen habe, d. h. jene Ethik, deren Betrachtungen sich über alle menschlichen Güter und Werte und über die Stellung des menschlichen Lebens und Strebens zu ihnen verbreiten. Zur Ethik müsse die Kulturgeschichte treten, insbesondere die der Gegenwart. Das zeige sich, wenn es sich um die Zielfragen der Pädagogik handle und nun die Gegenstände berücksichtigt werden sollen, in denen zu unterrichten sei. Die exakte Psychologie könne auch die Pädagogik nicht zu einer exakten Wissenschaft erheben, auch wenn man nur die Methodenlehre im Auge habe. Denn die Psychologie führe die Pädagogik im Vergleich mit der Praxis des Lehrens immer nur zu sehr allgemeinen, verhältnismäfsig groben, nach verschiedenen möglichen Richtungen auszugestaltenden methodischen Bestimmungen, und diese seien doch vielfach nur von relativer Gültigkeit. Es sei ein Wahn und bedeute eine Überschätzung von Psychologie und pädagogischer Methode, wenn man glaube, dafs durch Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik bis ins Besondere hinein sich diejenigen Methoden bezeichnen liefsen, die als die vollkommensten und als allgemein unverbrüchlich gültig angesehen werden müfsten.

Die *Kinderpsychologie* hat im Auslande bisher eine eingehendere Behandlung erfahren als von unseren Pädagogen, und doch sagt Preyer, dafs nur durch sorgfältiges Studium der Seelenentwickelung des Kindes der rechte Grund für die Erziehung und die Unterrichtskunst gefunden werden könne. Je mehr aber die Erforschung des kindlichen Seelenlebens fortgeschritten ist, je klarer und bestimmter ist die Ansicht geworden, dafs die Gesetze des Geisteslebens der Erwachsenen nicht ohne weiteres auf das Kind übertragen werden dürfen, dafs dieses vielmehr seine besondere

Art zu denken, fühlen und wollen hat. Preyer beschränkt sich in seinem bekannten Buche auf die ersten drei Lebensjahre. Eine spätere Zeit, das Kindergartenalter, hat der Engländer Sully bearbeitet, dessen Werk: *Untersuchungen über die Kindheit* J. Stimpfl ins Deutsche übertragen hat. Sully ist auf Grund langjähriger Beobachtung der Kindesnatur zu der Ansicht gelangt, dafs die Kinderpsychologie für den Erzieher der wichtigste Teil der ganzen Psychologie ist. Was der Verf. z. B. über die Phantasie, über den kleinen Sprachmeister, über das Kind als Künstler und Zeichner sagt, beweist seine scharfe Beobachtungsgabe und wird von jedem mit regster Teilnahme gelesen werden.

Als Begründer der Kinderpsychologie gilt der 1748 in Bremervörde geborene und 1803 als Professor der Philosophie in Marburg verstorbene Dietrich Tiedemann. Er hat die Entwickelung eines Knaben von der Geburt an bis zum fast vollendeten dritten Lebensjahre sorgfältig beobachtet und die Ergebnisse niedergeschrieben. Diese Aufzeichnungen sind neuerdings in englischer Sprache in Amerika wieder erschienen. In einer deutschen Sonderausgabe bietet sie den Freunden der Kinderpsychologie jetzt Chr. Ufer unter dem Titel *D. Tiedemanns Beobachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern.*

Was K. Faust gegen den Beginn der Schulpflicht mit dem sechsten Jahre sagt, wird sicher da vielfach Beifall finden, wo das 7. Lebensjahr für geeigneter gehalten wird. Wenn der Verf. sodann gegen das System des Auswendiglernens und gegen die Hausaufgaben eifert, so schiefst er zu häufig übers Ziel hinaus. Der gewissenhafte Lehrer wird den Schwerpunkt für die Ausbildung der Jugend in den Unterricht legen, aber ohne Hausaufgaben geht es nun einmal nicht.

Gegen den Subjektivismus mancher neuen Methodiker wendet sich Staudinger in seiner Arbeit über die *objektive Apperzeption und ihre pädagogische Bedeutung,* obwohl er keineswegs die Fortschritte der neuen Methode verkennt. Er wirft dieser vor und begründet es, dafs sie oft nach ganz willkürlichen, bunt durcheinander wirbelnden, der festen Grundlage entbehrenden Gesichtspunkten systematisiere, die Stoffe nach diesen Gesichtspunkten auseinander reifse, zu wirr sich kreuzenden Ordnungen verbinde und sich selber dadurch das, was sie so himmelstürmend erstrebe, die Erziehung eines reinen, einheitlichen Apperzeptionsgefüges, unmöglich mache. Ihr Vorzug bestehe darin, dafs sie an Stelle toter Begriffssystematik lebendige Entwickelung geben wolle, und Verf. stimmt Brunswicks Worten zu: „Das Geheimnis der Neuerer liegt in einer Inbewegungsetzung des Stoffes."

In seinen *Beiträgen zur pädagogischen Pathologie* veröffentlicht der Herausgeber, A. Fuchs, acht verschiedene Fälle der pathologischen Erscheinungen, wobei er das sie Kennzeichnende im ganzen Rahmen des Lebensbildes zu bestimmen und aus ihm die Art der Therapie zu folgern sucht. Die Gefahr der völligen Auflösung in Einzelbetrachtungen über pathologische Erscheinungen ist vorhanden; sie kann nur dadurch ver-

mieden werden, dafs die Untersuchungsergebnisse zu einer Sonderschrift verarbeitet werden. Auf diese Weise wird man zu allgemeinen Sätzen über Entstehung, Verlauf, Verhütung und Heilung der pädagogischen Fehler kommen können.

Die Zeitschrift für *pädagogische Pathologie und Therapie* enthält in ihrem zweiten Jahrgange eine Reihe die *Kinderfehler* besprechender Aufsätze, z. B. über den Unterricht für schwachbegabte Kinder, den Einflufs der Pädagogik auf aufsergewöhnliche und krankhafte Zustände. Dabei beschränken sich die Verfasser nicht auf Deutschland, sondern berücksichtigen auch, wie der Aufsatz über die Kinderpsychologie in England und Nordamerika beweist, die Erfahrungen des Auslandes. Die Jb. können es nur mit Freude begrüfsen, dafs sich Männer zusammengefunden haben, um die Kindesfehler zu erforschen und Mafsregeln zu deren Linderung oder Beseitigung zu ersinnen.

Die Schulerziehung ist nur dann am erfolgreichsten, wenn sie jede Abweichung von der regelrechten Anlage sorgfältigst berücksichtigt. Das kann am besten geschehen, wenn für krankhafte Kinder *Normalschulen* eingerichtet werden, für die sich O. Hintz in NB. ausspricht. Er handelt zunächst über alle körperlichen Abweichungen, wie Kurzsichtigkeit, Schwerhörigkeit, über Rückgratsverkrümmung und über Stottern und wünscht, dafs alle Schüler beim Eintritt in die Schule vom Schularzt in Gegenwart des Schulleiters daraufhin untersucht werden, dafs Gesundheitslisten (!!) über jeden Schüler geführt und dafs die Untersuchungen von Zeit zu Zeit wiederholt würden. Wichtiger noch ist die Erziehung geistig oder sittlich kranker Kinder. Für ihre Behandlung stellt Verf. folgende Grundsätze auf: 1. Alle Kinder sind, ihrer Erkrankung entsprechend, individuell zu behandeln. 2. Besondere geistige Veranlagungen krankhafter Kinder sind besonders zu fördern und zu entwickeln. 3. Man stelle an das Leistungsvermögen geistig minderwertiger Kinder die geringsten Forderungen. 4. Man vergesse bei der Erziehung solcher Kinder nicht den Hauptsatz: „Aller Unterricht mufs auf Anschauung beruhen.“ Der sittlichen Gesunkenheit insbesondere, die ihren Grund zu häufig in den sozialen Verhältnissen hat, kann durch Kinderhorte, besonders aber durch die Macht des Beispiels entgegengearbeitet werden.

Kraepelin nimmt in einer neuen Schrift: *Zur Überbürdungsfrage* zu den Beurteilungen Stellung, die seine Schrift über geistige Arbeit (Jb. IX, 18) erfahren hat, um dabei zugleich den neuen Thatsachen gerecht zu werden, die in den letzten Jahren festgestellt sind. Er sucht die Ansicht Richters zu widerlegen, dafs im Wechsel die Erholung liege; denn der einfache Wechsel an sich könne noch kein Mittel sein, den Gang der Ermüdung aufzuhalten, wenn auch ohne Zweifel ein Wechsel der Arbeit im Unterricht vorteilhaft sei. Nachdem er den Unterschied von Ermüdung, d. h. das Schwinden des verfügbaren Kräftevorrats, und der Müdigkeit, die von einer einförmigen Arbeit herrühren könne, klargestellt hat, bezeichnet er es als das einzig richtige Mittel, das Auftreten von Ermüdungs-

erscheinungen einzudämmen, eben die Arbeit, die selbst die Ermüdung erzeugt. Doch warnt er davor, beim ersten deutlichen Auftreten von Ermüdungszeichen die Arbeit abzubrechen, weil dann leicht der Unterricht zur Verweichlichung führen könne. Nur das Mafs sei es, worauf alles ankomme; der Versuch nur könne eine Entscheidung in der Überbürdungsfrage herbeiführen. Die verschiedenen Versuche werden besprochen und dabei besonders diejenigen des Professors Griesbach hervorgehoben nicht nur wegen ihrer thatsächlichen Ergebnisse, sondern ebensosehr wegen des von ihm angewandten Verfahrens.

Die *Griesbachsche Messungsmethode* beruht im wesentlichen auf folgenden Thatsachen. Setzt man über irgend einer Hautstelle, am zweckmäfsigsten wegen besonderer Empfindlichkeit über dem Jochbein zwei Spitzen eines Zirkels (bezw. des Ästhesiometers) unter mäfsigem Drucke auf, so werden im allgemeinen auch zwei Spitzen empfunden, bei verhältnismäfsig geringem Spitzenabstand unter Umständen aber nur eine, obwohl doch zwei Spitzen aufgesetzt sind; zwei Eindrücke werden als einer empfunden. Von dieser bekannten Thatsache aus hat Griesbach nun entdeckt, dafs mit dem gröfseren Ermüdungsgrad des Untersuchten die Fähigkeit abnimmt, zwei aufgesetzte Spitzen der Empfindung nach zu trennen. „Ein ausgeruhter Mensch vermag sie bei viel kleinerem Abstande getrennt zu empfinden als ein ermüdeter.“ Hiernach werden die Ermüdungsgrade in Millimetern nach dem Spitzenabstande gemessen, bei dem gerade die Verschmelzung der beiden Empfindungen stattfindet. Aus Griesbachs Beobachtungen mag hier nur die erwähnt werden, dafs er bei einer gröfseren Zahl von Schülern auch am Morgen vor Beginn des Unterrichts eine Verminderung der Empfindlichkeit der Haut gegenüber den schulfreien Tagen fand. Daraus schlofs er, dafs jene Schüler nicht frisch genug in die Schule kamen.

Nach dieser Methode hat L. Wagner am Neuen Gymnasium in Darmstadt eine gröfsere Zahl von Messungen an verschiedenen Schülern verschiedener Klassen vorgenommen und so einen reichen statistischen Stoff gewonnen, den er in seiner Schrift *Unterricht und Ermüdung* veröffentlicht hat. Er bestätigt jene Griesbachsche Beobachtung. Ferner glaubt er festgestellt zu haben, dafs die Nervösen nach der ersten oder zweiten Stunde geringere Ermüdung aufweisen als vor dem Unterricht; sie haben durch Willenskraft ihre Leistungsfähigkeit erhöht. Aber ihr Kräftevorrat schmilzt schnell zusammen; denn nach der dritten oder vierten Stunde zeigten sie bedeutende Ermüdung und endigten mit einer so hohen Zahl des Zirkelabstandes, dafs man daran sofort die Ermüdung erkannte. Körperlich kräftige Kinder, die wegen weiten Schulweges vor Beginn des Unterrichts stark ermüdet waren, erholten sich in der ersten Stunde durch Unaufmerksamkeit und Teilnahmlosigkeit, um dann dem weiteren Unterricht mit gewohnter Aufmerksamkeit zu folgen und am Schulschlufs nur die gewöhnliche Ermüdung zu zeigen. Der Arzt warnt dringend vor alkoholischen Getränken am Abend. „Es kann wohl nicht als Beweis für allge-

meine Kenntnis hygienischer Lehren gelten, wenn von 11—12jährigen Knaben mehr als 50 pCt. am Abend regelmäfsig Bier oder sogar Wein als Getränk erhalten.“ „Dafs Alkohol eine der Hauptquellen der Nervosität ist, darüber ist man heutzutage einig.“ Ernstlich warnt er auch davor, die Knaben zu früh in die Schule zu schicken. Die Pausendauer müsse gegen Ende des Unterrichts zunehmen, sei überhaupt auf 15 Minuten auszudehnen. Beachtenswert sind die Messungsergebnisse nach Turnen und Spielen. Turnstunden sind darnach in ihrer Wirkung für Ermüdung anderen Unterrichtsstunden völlig gleichzustellen. Ebenso zeigten sich nach dem Spielen hohe Ermüdungsgrade. Es verstofse deshalb gegen die Hygiene, Turn- und Spielstunden zwischen die anderen Stunden zu legen. Der beste Ausweg sei, alle körperlichen Übungen auf den vom wissenschaftlichen Unterricht völlig zu befreienden Nachmittag zu verlegen. Denn der wissenschaftliche Nachmittagsunterricht sei pädagogisch als wertlos, hygienisch als nachteilig zu betrachten. Endlich noch ein Wort über die Wirkung des Lehrstoffes! Nach Mafsgabe des durchschnittlichen Ermüdungsgrades, den ein Fach hervorgebracht hat, läfst sich für die Wirkungskraft der Fächer folgende Tabelle aufstellen, wenn man Mathematik, die die Schüler am stärksten in Anspruch nimmt, = 100 setzt: Latein = 91, Griechisch = 90, Turnen = 90, Geschichte und Erdkunde = 85, Rechnen, Französisch und Deutsch = 82, Naturkunde = 80, Zeichnen und Religion = 77. Die verhältnismäfsig hohe Stelle für Geschichte und Erdkunde erklärt W. aus der regeren und darum mehr ermüdenden Teilnahme der Schüler an den Gegenständen. Die Person des Lehrers mache mehr aus als der Stoff. Ein thatkräftiger Lehrer könne selbst einen verhältnismäfsig leichten Gegenstand, z. B. Naturkunde, zu einem den Schüler stark ermüdenden machen, während anderseits ein lässiger Lehrer selbst der ermüdenden Mathematik die Wirkung nehme. Versteht der Lehrer durch Anwendung der fragenden Unterrichtsform, durch möglichste Anschaulichkeit u. s. w. die Selbstthätigkeit der Schüler anzuregen, so dafs die Stunde mindestens ohne Unlustgefühl verlaufe, so sei damit nicht nur pädagogischen, sondern auch hygienischen Zwecken gedient.

Ebbinghaus dagegen spricht sich in seiner Schrift *Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern* also aus: „Will man experimentell untersuchen, wie andauernder Schulunterricht auf die Kinder wirkt, so mufs man ihnen nicht eine bestimmte einzelne Art des Unterrichts zurechtmachen und von deren Wirkungen Schlüsse auf das Übrige ziehen. Man mufs vielmehr den Unterricht benutzen, wie er thatsächlich ist, d. h. wie er nach dem allgemeinen Stundenplan der Schule für die Kinder festgesetzt ist und ihnen regelmäfsig erteilt wird.“ Er wendet gegen die Griesbachsche Methode ein, dafs zwar die Methode der Anwendung des Prüfungsmittels in bester Ordnung sei, dafs das Prüfungsmittel selbst aber dem vorgesetzten Zwecke nur wenig entspreche. Es seien darum zuerst die Burgersteinchen Rechenaufgaben zu benutzen (Rechenmethode), sodann die Gedächtnisprüfung

(Gedächtnismethode), die darin zu bestehen habe, dafs den Kindern kurze Reihen einsilbiger Zahlwörter in verschiedenen Anordnungen und mit einer bestimmten Geschwindigkeit vorgesagt werden, und dafs sie dann unmittelbar nach dem Anhören jeder Reihe niederschreiben, was sie davon behalten haben. Weiter müsse aber auch die geistige Tüchtigkeit festgestellt werden. Dafür schlägt er die Kombinationsthätigkeit vor, d. h. den Schülern werden ihrer Fassungskraft angemessene Prosatexte vorgelegt, die in der mannigfachsten Weise durch kleine Auslassungen — er giebt dafür mehrere Beispiele — unvollständig gemacht sind; bald sind einzelne Silben fortgelassen und zwar sowohl am Anfang wie am Ende, wie auch in der Mitte eines Wortes, bald Teile von Silben, bald auch ganze Wörter; jede ausgelassene Silbe und ebenso jedes ausgelassene Silbenbruchstück ist durch einen Strich angedeutet, und dem Schüler wird die Aufgabe gestellt, die Lücken eines solchen Textes möglichst schnell, sinnvoll und mit Berücksichtigung der verlangten Silbenzahl auszufüllen. Die Prüfung ist nun in der Weise vor sich gegangen, dafs einige Schulklassen eines Gymnasiums und einer höheren Mädchenschule in Breslau an je einem Schultage nach jeder Methode arbeiten mufsten. Die Arbeit wurde dabei zuerst gleich beim Eintritt in die Schule und dann weiter am Ende jeder Lehrstunde vorgenommen. Bei der Rechenmethode dauerte sie jedesmal genau 10 Minuten, bei der Kombinationsmethode 5; bei der Gedächtnismethode kam sie auf annähernd 5 Minuten heraus. Die Ergebnisse seiner sorgfältigen Untersuchungen teilt der Verf. im folgenden Teil seiner Schrift sehr ausführlich mit. Er läfst sich durchweg von der richtigen Einsicht leiten, dafs das Vorhandensein einer Ermüdung keineswegs notwendig schon eine Schädigung bedeute, und dafs auch die Untersuchungen als solche über die Schädlichkeit der festgestellten Ermüdung nichts sagen.

Im Anschlufs hieran mögen einige von Geheimrat Prof. Eulenburg in der „Deutschen Medizinischen Wochenschrift“ veröffentlichte *Unterrichtshygienische Forderungen für die unteren Gymnasialklassen* mitgeteilt werden. 1. Während der Vormittag für wissenschaftliche Pflichtstunden benutzt werden soll, darf der Nachmittag für diese Lehrfächer unter keinen Umständen herangezogen werden und mufs ausschliefslich für Turnen, Bewegungsspiele und für wahlfreie technische Lehrgegenstände, wie Zeichnen, Singen, Handarbeiten, freigehalten werden. 2. Die Zahl der wissenschaftlichen Pflichtstunden darf in der Regel vier am Tage, mithin 24 in der Woche nicht überschreiten. Nur ausnahmsweise darf noch eine fünfte Lehrstunde unter den gleich zu erwähnenden Vorsichtsmafsregeln hinzukommen. An den Tagen, an denen noch ein Nachmittagsunterricht stattfindet, darf dieser nicht früher als drei Stunden nach beendetem Vormittagsunterricht beginnen. Die gröfsere, über vier hinausgehende Zahl der Vormittagsstunden ist nach Möglichkeit auf die erste, nicht auf die zweite Wochenhälfte zu legen. 3. Die Lehrstunden müssen durch Pausen von angemessener Länge von einander getrennt sein. Nach dem Schlufs der ersten Lehrstunde ist in der Regel nur eine kurze Pause (von 5 bis

10 Minuten) erforderlich — nach dem Schlufs der zweiten Stunde dagegen unbedingt eine längere, von mindestens 15 Minuten, die vorzugsweise als Frühstückspause zu benutzen ist. Nach der dritten Lehrstunde mufs wieder eine Pause von 15 Minuten und nach der vierten, falls noch eine fünfte Lehrstunde hinzukommt, eine Pause von mindestens 20 Minuten stattfinden. 4. Bei der Festsetzung des Stundenplanes ist auf den Ermüdungswert der einzelnen Fächer ausgiebige Rücksicht zu nehmen. Voranzustellen sind die Fächer mit gröfstem Ermüdungswert — ausschliefslich des ganz zu isolierenden Turnunterrichts, also Rechnen und Mathematik, sowie fremde Sprachen. Diesen Gegenständen sollten in der Regel die beiden ersten Lehrstunden zufallen. Die dann noch verbleibenden Stunden wären dem Deutschen, der Religion, der Geschichte, Erdkunde, den Naturwissenschaften zu widmen. Allenfalls könnte auch nach Einschaltung der letztgenannten Fächer, die erholend wirken, wieder ein fremdsprachlicher Unterricht folgen. In den letzten Lehrstunden, sowie in den Tagen der zweiten Wochenhälfte sind anstrengendere Übungen, Extemporalien, Prüfungsarbeiten u. s. w. nach Möglichkeit zu vermeiden.

Um so schwerer das „Erkenne Dich selbst!“ zu vollführen ist, weil die Selbstbeobachtung so wenig genau und der Reichtum des Individuellen unerschöpflich ist, um so gründlicher und eifriger mufs die Forschung auf diesen unseren wertvolleren Teil gerichtet sein. Hierzu liefert G. Schilling einen Beitrag, indem er die verschiedenen *Grundansichten über das Wesen des Geistes* von Heraklit bis auf Herbart kurz bespricht.

Die sorgfältigste Beachtung des Pädagogen verdient die gedankenreiche Schrift von Julius Baumann über *Willens- und Charakterbildung auf physiologisch-psychologischer Grundlage.* Die physiologische Psychologie behauptet die Bedingtheit alles geistigen Lebens bei seiner Bethätigung durch Leib- und Nervenkraft. Der Wille ist demnach mehr körperlich bedingt, als man früher wufste; dafür sind manche krankhafte Erscheinungen sehr lehrreich, z. B. die Platzfurcht. Durch Nervenstärkung und Nervenberuhigung kann da der richtige Impuls, d. h. der wirksame Wille werden. Wenn die Willenshandlungen stets durch Nerven, Muskeln, Rückenmark, Gehirn körperlich bedingt sind, so ist anzunehmen, dafs beim Kinde sich erst aus dem Wachsen nicht blofs der Muskeln, sondern auch des Gehirns vieles einstellen wird. Es sind beim Neugeborenen nur die vegetativen Funktionen in Thätigkeit, die höheren animalen aber erst im Werden begriffen. Die niederen Triebe erlangen einen psychischen Charakter erst dadurch, dafs sie im Bewufstsein als Gefühle auftauchen. Erst der durch Erinnerungsbilder beeinflufste Trieb kann als Wille bezeichnet werden. Das wichtigste Gesetz ist das der Verstärkung, d. h. nur durch Übung werden willkürliche Handlungen fest und sicher. Gröfsere Gleichmäfsigkeit in der Bethätigung, auch in der willkürlichsten wird meist nur durch Zucht erlangt, ursprünglich durch andere, später durch uns selbst. Den Schülern der oberen Klassen ist Zeit zu lassen für freigewählte Beschäftigung, über die sie sich nur von Zeit zu Zeit auszu-

weisen haben, damit sie sich mit Erfolg beschäftigen lernen. Auf den Willen wirken stärker die Strafen als die Belohnung ein. Teils zur indirekten Herbeiführung eines Willens, teils zur Verstärkung eines direkten Willens dient die vorsätzliche Aufmerksamkeit, die aber nur hilft, wenn eine gewisse Anlage für das vorhanden ist, dem sie sich zuwendet. Gelingen und Mifslingen haben grofsen Einflufs auf die Willensbildung. Vielseitige Übung des Gelingens ist das beste, was die Erziehung zu geben imstande ist.

Der Höhepunkt der Willensbildung ist, dafs der Mensch einen Charakter habe, dessen Begriff ein Zusammenwirken aller Hauptseiten menschlichen Wesens zu einer einheitlichen, fest und grundsätzlich gewordenen Gesamtart ist. Formal ist ein Charakter bedingt durch das Temperament. Für seinen Inhalt d. h. dafür, was der Grundzug in dem festen Zusammenwirken von Vorstellen, Fühlen, innerer und äufserer Bethätigung in uns wird, ist entscheidend, welche von den Hauptrichtungen menschlichen Lebens im einzelnen vorherrscht. Auch auf die moralische Willensbildung ist zu achten. Dafür sind die Haupteigenschaften Thätigkeit, Wohlwollen und praktische Verständigkeit in Bezug auf Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel. Bei der Willensbildung des Kindes mufs aus dem Mannigfaltigen von unmittelbaren Bethätigungen das nach der Erfahrung der Erwachsenen Beste begünstigt werden, damit es wiederkehre und sich Vorstellung und Wertschätzung anfangs dunkel, dann deutlich so daran schliefse, dafs auch rückwärts auf diese Vorstellung und Wertschätzung hin die organische oder psychische Thätigkeit eintritt. Unter allen Umständen ist bei Kindern nervöse Überreizung zu verhüten. Was die Art des zu erweckenden Interesses für die Menschheit betrifft, so mufs es beim Kinde geradezu auf das Wohl der Gesellschaft gerichtet werden. Für das Wohlwollen und zwar als einen Teil der sittlichen Gerechtigkeit ist die Wahrheitsliebe der Menschen untereinander sehr wichtig. Die praktische Verständigkeit beruht auf Erkenntnis der Gesetze sowohl der menschlichen als der äufseren Natur. Die Schwierigkeit der Herausbildung der praktischen Verständigkeit ist sehr grofs, aber darum ist mit ihr um so früher und um so nachdrücklicher zu beginnen. Dahin gehört z. B. ein Eingehen auf das Verfahren der neueren Naturwissenschaften. Die Fröbelsche Kinderbeschäftigung kann hier gut wirken, ebenso der Handfertigkeitsunterricht, ebenso der Unterricht in den Grundüberzeugungen, über die alle Nationalökonomen einig sind, und die mit 18, 19 Jahren zu verstehen sind.

Aus dem, was Baumann über das Moralisch- und überhaupt Geistigpathologische sagt, möge nur folgendes herausgehoben werden. Jüngere Schüler haben 10—12 Stunden Schlaf nötig, ältere wenigstens 8—9. Jüngere Schüler sollten gar keine Hausaufgaben haben. Eine mühsame dreistündige geistige Arbeit verbraucht ebenso viel Blut wie eine zwölfstündige physische. Eine Hauptsache für den geistigen Arbeiter (auch für den Erwachsenen) ist Wechsel in der Thätigkeit.

Der Wille ist nach Joh. Jäger das Begehren eines Zweckes, an das sich ein Urteil über seine Erreichbarkeit auf einem bestimmten Wege knüpft. Da seine Entwickelung hauptsächlich durch seine Umgebung beeinflufst wird, so mufs man bei der Erziehung die schädigenden Einflüsse der schlechten Umgebung durch Versetzung in eine angemessene ausgleichen und damit die Vorbedingungen einer angemessenen Entwickelung des Willensgebietes schaffen. Nur durch Bildung tüchtiger sittlicher und religiöser Charaktere, durch nachhaltige Unterstützung der dabei beteiligten Kräfte kann der durch eine lange Versäumnis in dieser Richtung bedingte allgemeine Niedergang eingedämmt werden und eine Wendung zum Besseren eintreten.

In mannigfachen Formen zeigt sich das *Selbstgefühl*, aber die recht verschiedenen Zweige entstammen einer Wurzel, nämlich unsern selbstischen Trieben. O. Flügel zeigt, wie es schon durch unsere Kleidung gefördert oder gemindert wird, wie es sich in der Aufsenwelt wollend und handelnd darstellt; wie es sich dargestellt findet und sich äufsert im menschlichen Verkehr, wie es sich grob und rücksichtslos Geltung verschafft oder schmiegsam sich in andere hineinversetzt, sich hineinfühlt in Natur und Kunst. Die weiten Verzweigungen des *Egoismus* in menschlichen Gesinnungen und Handlungen vergegenwärtigt H. Keferstein und findet seinen Ursprung einmal in der mit Reichtum, hohem Stande so häufig verbundenen, verwöhnenden und verweichlichenden Erziehung und sodann in besonders stark ausgeprägter Sinnlichkeit. Derselbe Verfasser führt auch in einem andern Schriftchen aus, welche *Aufgaben die Schule für das sozialpolitische Leben* zu lösen hat, indem er richtig betont, dafs die besten und berechtigtsten Bestrebungen und Einrichtungen der Schule durch das aufserhalb ihrer Wirkensstätte sich der Jugend Darbietende fruchtlos und hinfällig gemacht werden können.

Wie erzieht die Schule zur Arbeitsfreudigkeit? war die Preisaufgabe, die die Regierung in Wiesbaden gestellt hatte. Fr. Schäfer beantwortet sie in seiner preisgekrönten Schrift, indem er ins Auge fafst, was der Unterricht in dieser Beziehung zu leisten hat, und wie die erziehliche Thätigkeit der Schule dabei mitwirken mufs, und darstellt, wie die Entwickelung der Arbeitsfreudigkeit durch das Gemeinschaftsleben in der Schule und durch die Persönlichkeit des Lehrers beeinflufst wird.

In anmutiger, frischer Form schildert E. von Sallwürk *Feiertage*. Die pädagogischen Erwägungen werden manchem am Erziehungswerke Arbeitenden, dessen Wurzeln in der Luft hängen, über die Grundlage seines Lebensberufs aufklären, ihm die Aussichten und Ziele zeigen, die eine philosophische Betrachtung der Erziehungsaufgabe gewähren kann. „Was ich so aus dem Leben selbst schöpfen konnte, dachte ich, müfste am kräftigsten wieder ins Leben zurückwirken."

2. Unterricht.

A. Lehrstoff und Lehrverfahren.

Vor 14 Jahren hat Oskar Jäger ein Werk: „Aus der Praxis. Ein pädagogisches Testament“ erscheinen lassen, das wegen der tiefen Auffassung seiner Aufgabe, wegen seines Freimuts, wegen der frischen, humorvollen Darstellung eine sehr freundliche Aufnahme und weite Verbreitung gefunden hat. In ihm hat der erfahrene Verfasser die Laufbahn des jungen Lehrers bis zum Direktor geschildert. Diesem Buche hat er jetzt den zweiten Teil unter dem Titel: *Lehrkunst und Lehrhandwerk* folgen lassen. Dieselbe Selbständigkeit, derselbe Freimut zeichnen ihn wie jenen ersten aus, vor dem er aber den Vorzug gröfserer Klarheit und eines mafsvolleren Urteils hat. Hier ist nichts mehr zu merken von der tragischen Stimmung, die sich einst in dem bekannten magna pugna victi sumus kundgab. Sie konnte nicht von Dauer sein bei einem Manne, der von Hoffnungsfreudigkeit durchwärmt und für seinen Beruf begeistert ist, der das schöne Wort ausspricht: „Wer Pessimist ist, soll nicht Lehrer werden.“ Die magna charta libertatum, d. h. jene Erklärung des Ministers, dafs den Schulen fortan eine gröfsere Freiheit gelassen werden solle, ist es, die ihn froh stimmt. „Die Freiheit, mich mit Freimut zu äufsern, nehme ich mir um so lieber, da an der Gebundenheit, die jetzt vielfach die Ausübung unseres Berufs kennzeichnet, nicht unsere Aufsichtsbehörden, die ich immer liberal denkend gefunden habe, sondern wir selbst — nos nos dico aperte consules desumus — die Schuld tragen.“ Das Buch ist den Besprechungen entsprungen, die Jäger zweimal wöchentlich mit den jungen Männern gehalten hat, die in den Seminaren in das höhere Lehrfach eingeführt werden sollen. Dadurch, dafs er die Form von Vorträgen oder Vorlagen für pädagogische Besprechungen beibehalten hat, obgleich natürlich manches überhaupt nicht und manches nicht so, wie es vorliegt, wirklich gesprochen worden ist, ist dem Werke die so wohlthuende Frische der Ursprünglichkeit bewahrt geblieben. Aus den geschriebenen Worten spricht überall die erquickende Wärme, die treue Hingabe eines Schulmannes, der in seinem schweren Beruf eine so reiche Erfahrung gesammelt hat, dafs wir es mit aufrichtiger Dankbarkeit begrüfsen müssen, dafs er nicht nur „die jüngeren Fachgenossen“, sondern die gesamte pädagogische Welt an den so wertvollen, so kerngesunden Mitteilungen aus seinem reichen Schatze teilnehmen und lernen läfst.

Sogleich der Anfang kennzeichnet uns den Verfasser und den Geist, von dem seine Ausführungen getragen sind: „Indem ich unsere pädagogischen Besprechungen eröffne, möchte ich Ihnen zunächst Glück wünschen zu dem erwählten Beruf, dem schönsten und befriedigendsten, den es unter Menschen geben kann. Ich sage so, nachdem ich ihn in mehr als 40 Jahren nach allen Seiten kennengelernt habe. Er nötigt uns, über uns selbst zu wachen, weil wir ganz unmittelbar die Aufgabe

haben, dem heranwachsenden Geschlecht ein Beispiel zu sein; er mahnt und ermutigt uns, jeden nämlich, der es soweit gebracht hat, auf solche Gottesstimmen zu hören, nach dem Vollkommenen, nach immer höherer Vollkommenheit zu streben, da wir dieses Ziel ja unseren Schülern vorhalten und zwar ernstlich, nicht blofs rhetorisch vorhalten; er erhält jung, ziemlich lange wenigstens, und die Begnadigteren unseres Standes bis ins höchste Alter, sofern man unter jung die Eigenschaft versteht, dem Leben immer neue Seiten abzugewinnen und an den ferneren Geschicken der Welt nicht zu verzweifeln; er macht frei, wenn es wahr ist, dafs die Wahrheit frei mache, denn ihr allein dienen wir, dürfen wir dienen, müssen wir dienen und brauchen der Welt, die bekanntlich ohne gewisse konventionelle Lügen oder Halblügen nicht bestehen kann, bei Ausübung unseres Berufes kaum irgend welches Zugeständnis zu machen, wie es doch der Advokat, der Staatsmann, der Geistliche usw. thun müssen."

Seinen Besprechungen legt Jäger die preufsischen Lehrpläne von 1892 zu grunde, an denen er überall eine freimütige Kritik übt, und nimmt den Unterricht in den einzelnen Klassen bis zum Abschlufs der Untersekunda durch, indem er innerhalb der Klasse von Fach zu Fach fortschreitet. Besonders wertvoll ist die Charakteristik, die er jeder Klasse vorausschickt. Für Naturen, die nicht zu einer „sinngemäfsen" Auffassung der Bestimmungen der Lehrpläne gelangen können, die es als eine wesentliche Aufgabe ansehen, mit kleinlicher Sorgfalt darauf zu achten, dafs die Bestimmungen genau, wörtlich befolgt werden, sei hier das Folgende aus dem Abschnitt Geschichte und Erdkunde in Tertia mitgeteilt: „Die physische Geographie Deutschlands gehört in die Untertertia, die politische in die Obertertia, nicht umgekehrt, wie in unserm Lehrplan zu lesen ist, das bedarf keiner Erörterung, da politische Geographie doch nur dem einleuchtet, der etwas und ziemlich viel, je mehr, desto besser, von der Geschichte des betreffenden Landes kennt; wir haben demnach hier einfach einen Schreibfehler angenommen und die natürliche Ordnung hergestellt, ohne dafs wir dabei erst die gröfsere Freiheit, die unsere Schulregierung den einzelnen Anstalten zu gewähren willens sei, angerufen hätten."

Die Abschlufsprüfung erkennt Jäger an, wenn er es auch dahingestellt sein läfst, ob sie die Oberstufe von wenig geeigneten Schülern entlaste; er heifst sie willkommen, weil „mit der nachdrücklicher ausgesprochenen Einbeziehung der Obersekunda in die Oberstufe das aristokratische Element in unserm kleinen Staat, der seither blofs durch die meist nicht besonders besuchte Prima vertreten war, verstärkt worden ist."

Im zweiten Teil erörtert er einige wichtige pädagogische Begriffe: I. Von der Disziplin; II. Einiges vom erziehenden Unterricht; III. Von den Schulandachten; IV. Vom Turnen; V. Vom Naturleben in der Schule; VI. Von Schule und Elternhaus; VII. Von der Selbsterziehung des

Lehrers. Daran schliefst sich im dritten Teil die Wanderung durch die Oberstufe und zwar diesmal so, dafs die Fächer, nicht die Klassen den Haupteinteilungsgrund abgeben. Aus den Grundsätzen, die er im Anhange dem scheidenden Kandidaten mit auf den Weg giebt, seien folgende beiden mitgeteilt: „Was immer aus ihm werde, Professor, Direktor, Schulrat, Geheimrat, er bleibe oder werde ein Mann von Freiheit, ein freier Mann, was auch in unserm so wohldisziplinierten Staat gar nicht so schwer ist, wie manche denken." „An welcher Schule er angestellt wird, Gymnasium, Realschule, Oberrealschule, Realgymnasium ist zwar wichtig, aber keine Kabinettsfrage. Unterrichten und Erziehen, Lehrer sein, ist überall schön."

Ich schliefse diesen Hinweis, der nur Andeutungen geben konnte, mit Jägers vortrefflichen Worten S. 463: „Ihr pädagogisches Handeln beginnt erst, während das meine sich rasch seinem Ende nähert; wo es aber zu handeln gilt, mufs man immer Optimist sein, und so würde ich Ihnen die optimistische Auffassung unseres Berufs predigen, auch wenn ich selbst mit den Jahren, wie es häufig geschieht, pessimistischer geworden wäre, während ich doch im Gegenteil, je älter ich in diesem Beruf geworden bin, ihn um so schöner gefunden habe."

Vor einer Überschätzung der Herbartschen Formalstufen warnt P. Meyer in seinem Vortrage *Aus dem Gebiete jenseits der Unterrichtsmethodik.* Er weist an einer Reihe von Beispielen den geringen Wert einer übertriebenen Betonung der Apperzeptionsstützen nach und fordert, dafs man im Unterricht der natürlichen Apperzeption etwas mehr Spielraum lasse. — Was Diesterweg über die *Berücksichtigung der Individualität* lehrt, bietet Fr. Hückmann in kurzer Zusammenfassung. — Wie R. Penzig in seinen *Ersten Moralunterweisungen der Kinder* ausführt, beruht das Geheimnis moralischer Erziehungskunst darauf, das Kind an der rechten Stelle und zur geeigneten Zeit durch eine näher gekennzeichnete Methode die „moralische Wahrheit" selbst entdecken zu lassen.

Über die Frage: *Wie bringt man einen Schüler durchs Gymnasium, ohne dafs er sitzen bleibt oder sich überanstrengt,* weifs A. Braasch zwar allerlei gutgemeintes zu sagen, aber ein wirklich mit Aussicht auf Erfolg anwendbares Allheilmittel gegen den nicht wegzuleugnenden Übelstand hat auch er nicht gefunden. Denn mit dem Ergebnis seiner Untersuchung, dafs der Eintritt in die Sexta und in jede höhere Klasse nicht früher erfolgen solle, als bis das Wohlbefinden (Schlaf, Lehrlust), sowie das Körpergewicht angemessen sei, und bis der Geist eine genügende Vorbildung und Spannkraft aufweise, ist doch nichts Neues gewonnen. Die wichtigsten Gründe für das Sitzenbleiben sind doch mangelhafte Begabung, Faulheit und Unaufmerksamkeit, gegen sie weifs der Verfasser kein Mittel. Was er über die Bedeutung der lateinischen Sprache fürs Leben sagt, ist recht oberflächlich.

Bei Abwägung des Für und Wider die *Kleinen Ausarbeitungen* spricht sich A. Lange unter Benutzung der auch in den Jb. besprochenen

Arbeiten für ihre Zweckmäfsigkeit aus, die aber wohl nachgerade allgemein anerkannt ist. Hervorzuheben dürfte nur sein, dafs er in den Klassen, wo für Erdkunde nur eine Stunde wöchentlich zur Verfügung steht, die kleinen Ausarbeitungen nur dann zulassen will, wenn Geschichte und Erdkunde in einer Hand liegen, und dafs jeder Fachlehrer die Aufgabe zu stellen, die Arbeit sorgfältig durchzusehen und das Ergebnis bei seinem Urteil über die Fachleistungen zu berücksichtigen habe, der Lehrer des Deutschen aber das Urteil des Fachlehrers über die Ausarbeitung für das Schulzeugnis heranziehen könne. Auch die Direktorenversammlung der Provinz Schlesien hat den Zweck der deutschen Ausarbeitungen in den einzelnen Lehrfächern anerkannt. Die Übung im schriftlichen deutschen Ausdruck sei auf dem Wege zu fördern, dafs der Fachlehrer die Arbeiten für sein Fach anfertigen läfst, dabei aber auf zusammenhängende Darstellung in gutem Deutsch grofses Gewicht legt. Hinsichtlich der Fächer, in denen sie zu machen seien, könne eher eine Verringerung als eine Vermehrung angestrebt werden. In Quarta seien solche Arbeiten nicht zu liefern. Sie seien als Wiederholungsaufgaben anzusehen und bedürften einer anderen Vorbereitung als durch regelmäfsigen Unterricht in keiner Weise. Die kleinen Ausarbeitungen seien nicht auf lose Blätter, sondern in Hefte zu schreiben. Der Fachlehrer habe sie durchzusehen und zu beurteilen. Der Lehrer des Deutschen könne sie bei seiner Festsetzung des Gesamturteils im Deutschen berücksichtigen; dies empfehle sich besonders, wenn er in seinem Urteil über Leistungen des Schülers im Deutschen schwanke. In jedem Fach und Jahr seien nicht weniger als zwei und nicht mehr als vier kleine Arbeiten anzufertigen.

Die Einführung der *Kurzschrift* empfiehlt unter Widerlegung der dagegen erhobenen Bedenken W. Horstmann, weil sie eine Wohlthat für die Schüler in unserem papiernen Zeitalter und ein Gegenmittel gegen das zeitraubende und mechanische Schreibgeschäft sei. Es sei eine Thatsache, dafs die Kurzschrift eine grofse volkswirtschaftliche, wissenschaftliche und kulturelle Bedeutung habe. Da die Schule ihre Zöglinge befähigen müsse, dafs sie an den Fortschritten der Kultur teilnehmen könne, so müsse an die höheren Lehranstalten die Forderung gestellt werden, dafs sie ihren Zöglingen von einem pädagogisch gebildeten Lehrer Unterricht in der Kurzschrift erteilen lasse. Die höhere Schule mufs m. E. auch der Frage der Einführung deshalb nähertreten, weil heutzutage in gröfseren kaufmännischen Geschäften die Kurzschrift von den jungen Leuten verlangt wird. O. Henke ist auch der Ansicht, dafs die Zeit nicht allzufern sei, da man der Kurzschrift Heimatrecht im Lehrplan der höheren Schulen zugestehen werde, sei es als wahlfreiem, sei es — und das hält er für das einzig Richtige und Zeitgemäfse — als pflichtmäfsigem Unterrichtsgegenstand. Er legt die Gründe für die Einführung der Kurzschrift dar, will den Unterricht schon in Sexta beginnen lassen und in Quarta zum Abschlufs bringen. Er lasse sich an den

Schreibunterricht der unteren Klassen angliedern, dessen Vermehrung um eine Stunde kein Bedenken habe. Von den verschiedenen Systemen scheint ihm das Stolzesche noch mehr als das Schreysche den Forderungen der Schule entgegenzukommen. Eine Vereinigung beider Systeme sei ohne grofse Schwierigkeiten möglich; man brauche sich nur über einige Grundsätze zu•einigen, die fortan bei der Fortbildung der Systeme die Anhänger beider Systeme zu beachten sich verpflichten müfsten.

Die Frage: *Für welche Schulen erscheint der Handfertigkeitsunterricht am wichtigsten?* beantwortet R. Bauer dahin, dafs er in dem beschränkten Mafse der blofsen Handübung für alle Schulen gut zu heifsen sei, am entbehrlichsten für die besseren Volksschulen, notwendig für die Schulen der Armen, sehr wünschenswert für die höheren Schulen, namentlich für die Gymnasien.

B. Lesestoff.

In Form eines *Zwiegesprächs* mit dem Altmeister Goethe hat diesen E. C. Kermann über die neuesten Zeitfragen ausgefragt und mit des Dichters eigenen Worten die Antwort gegeben. Es berührt eigentümlich, Goethe über die verschiedensten Gebiete sprechen zu hören, als ob er die jüngsten Tagesereignisse wirklich erlebt hätte. Und dabei ist unter allen Aussprüchen kein Satz, keine Zeile, die nicht von Goethe stammte. So äufsert er sich über die deutsche Erziehung also: „Könnte man nur den Deutschen nach dem Vorbilde der Engländer weniger Philosophie und mehr Thatkraft, weniger Theorie und mehr Praxis beibringen, so würde uns schon ein gutes Stück Erlösung zu teil werden, ohne dafs wir auf das Erscheinen der persönlichen Hoheit eines zweiten Christus zu warten brauchten. Sehr viel könnte geschehen von unten, vom Volke, durch Schulen und häusliche Erziehung, sehr viel von oben durch die Herrscher und ihre Nächsten. So z. B. kann ich nicht billigen, dafs man von den studierenden künftigen Staatsdienern gar zu viele theoretisch gelehrte Kenntnisse verlangt, wodurch die jungen Leute vor der Zeit körperlich wie geistig verdorben werden. Treten sie nun hierauf in den praktischen Dienst, so besitzen sie zwar einen ungeheuren Vorrat an philosophischen und gelehrten Dingen, allein er kann in dem beschränkten Kreise ihres Berufs gar nicht zur Anwendung kommen und mufs daher als unnütz wieder vergessen werden. Dagegen aber, was sie am meisten bedurften, wurde eingebüfst; es fehlt ihnen die nötige geistige wie körperliche Thatkraft, die bei einem tüchtigen Auftreten im praktischen Verkehr ganz unerläfslich ist. Und dann, bedarf es denn im Leben eines Staatsdieners, in Behandlung der Menschen nicht auch der Liebe und des Wohlwollens? Und wie soll einer gegen andere Wohlwollen empfinden und ausüben, wenn es ihm selber nicht wohl ist? Wir wollen indes hoffen und erwarten, wie es etwa in einem Jahrhundert mit uns Deutschen aussieht, und ob wir es sodann dahin werden gebracht haben, nicht mehr abstrakte Gelehrte und Philosophen, sondern Menschen zu sein.“

Von dem regen geistigen Leben der Prager deutschen Studentenschaft giebt Zeugnis der Bericht der *Lese- und Redehalle.* Wir empfehlen auch an dieser Stelle deutschen Männern, durch Übersendung wissenschaftlicher Arbeiten und durch Geldbeiträge diese Einrichtung zu unterstützen.

Welche Mitleid erregende, abhängige, ja sklavische Stellung der Lehrer, der Gymnasiallehrer wie der Volksschullehrer, in der Schweiz, dem Lande der „goldenen Freiheit", einnimmt, schildert in oft recht drastischer Weise A. Fränkel in seinen *Kulturbildern aus der freien Schweiz.* Er zieht nicht nur das Schulwesen, wenn auch dies besonders, in den Kreis seiner Betrachtungen, sondern die gesamten Verhältnisse, da ja vieles, was für sich allein als sonderbar erscheinen würde, erst im Zusammenhange der gesamten Einrichtungen und des ganzen Geistes dieser Freiheit verständlich wird. Er schildert also Land und Leute, die Verwaltung, das Rechtswesen, das Militär und den Einflufs, den die demokratische Verfassung auf den Volkscharakter und die gesamte Kultur ausübt. Der Verf. versichert, auf dem Boden der Thatsachen zu stehen, da er elf Jahre am Gymnasium in Schaffhausen gewirkt habe. Manches aber — z. B. das über den „Holzkomment", über die Haltung, Sprachfähigkeit, über die Kenntnisse der Schüler, ferner das über seine Erlebnisse an einem Schweizergymnasium Gesagte — klingt fast unglaublich. Sicher aber ist, dafs, sollten wirklich hier und da Übertreibungen vorliegen, genug übrig bleibt, um in uns nicht die Sehnsucht nach den Zuständen der freien Schweiz entstehen zu lassen.

Für die Schülerbibliotheken kann O. Kunhardts *Wanderjahre eines jungen Hamburger Kaufmanns* aufs wärmste empfohlen werden. Fesselnd weifs er seine Erlebnisse zu schildern, Land und Leute uns in ihren wesentlichen Eigentümlichkeiten vorzuführen. Zahlreiche Abbildungen erhöhen den Reiz des vortrefflich ausgestatteten Buches, das heute doppelt willkommen sein wird, da hunderte von jungen Leuten das Ausland besuchen, um ihre Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen.

3. Schulfeiern.

Über die *Schulfeierlichkeiten und Schulfestspiele* hebt O. Friedel in LL. einige für die Schulpraxis wichtige Punkte heraus und weist insbesondere auf die in neuerer Zeit für einzelne Schulfeiern zur Verfügung stehenden Schulfestspiele hin, deren Inhalt er kurz angiebt. *Proben von Schulfeierlichkeiten* giebt in LL. L. Bräutigam, wobei er zeigt, wie die Festlichkeiten seit langem an der Realschule beim Doventhor in Bremen begangen worden sind.

Die Realanstalt am Donnersberge will vaterländische Feiern veranstalten, an denen durch eine Reihe von zwölf Festbildern die Geschichte des deutschen Volkes in den Höhepunkten seiner Entwickelung vorgeführt werden soll. Den Anfang bildet die Befreiung unseres Vaterlandes aus römischer Knechtschaft. Armin stand im Mittelpunkte all der

Gaben, die Lehrer und Schüler den Freunden der Anstalt am Festtage darboten.

Das Festspiel A. Kieperts *Zur 100jährigen Geburtstagsfeier Kaiser Wilhelms I.* bringt lebende Bilder, die durch einen der Klio in den Mund gelegten Text verbunden sind und die wesentlichsten Augenblicke im Leben unseres Heldenkaisers zur Darstellung bringen. P. Pabst knüpft in seinem Festspiel *Am Fuſse des Kyffhäusers* an die Rotbartsage an, die er geschickt mit der Weiſsbartsage verknüpft. *Marcus Caelius* nennt Q. Gülde sein Schulfestspiel. Jener ist mit Varus im Teutoburger Walde gefallen. Sein Grabstein, unter dem aber die Gebeine nicht beigesetzt worden waren, befindet sich im Bonner Provinzialmuseum. Der Centurio M. Caelius will auf Anregung seines Bruders zum schwererkrankten Vater nach Bononia zurückkehren. Von diesem Entschlusse vermag ihn nicht der Legat, wohl aber der Römer Fabricius abzubringen, er bleibt, zieht zum Varus und fällt. Das Stück ist von Schülern der Bonner Oberrealschule aufgeführt worden. Doch ist der Ton des Ganzen zu sehr römisch und zu wenig germanisch, als daſs es vaterländisches Empfinden in der heranwachsenden Jugend in geeigneter Weise erwecken könnte.

Ihr *350. Jubelfest* beging die Erziehungsstätte, die durch M. Neanders Geist auf immer geweiht ist, die Königl. Klosterschule in Ilfeld. Der Direktor wandte in seiner Ansprache die Aufmerksamkeit der Gäste auf den letzten Abt des Klosters, Thomas Stange, der die Reformation eingeführt, das Kloster in eine Schule umgewandelt und vor allem Neander aus Nordhausen herbeigerufen hat, weil er in ihm den Mann erkannte, der das begonnene Werk fortsetzen und fördern könnte. Redner verweilte sodann bei der Gegenwart und betonte, daſs trotz vieler notwendigen Änderungen die gröſsten Vorzüge der Anstalt geblieben seien: 1. Kleinheit der einzelnen Klassen, die eine individuelle Behandlung ermögliche im scharfen Gegensatz zu den Groſsstädten; 2. der im Bekenntnis einheitliche evangelische Charakter, in unserer Zeit von fast unschätzbarem Werte. Er richtete endlich seinen Blick in die Zukunft und sprach den Wunsch aus, „daſs wir befreit werden von den Beschränkungen der neuen Lehrpläne, daſs Griechisch und Latein nicht im verminderten, sondern im vermehrten Umfange wieder betrieben werden dürfen“.

Neue Wohnstätten haben bekommen und *Einweihungsfeiern* abgehalten die Realschule zu Steglitz, die Samsonschule in Wolfenbüttel, die Realschulen in Altona-Ottensen und in Düsseldorf. Der Direktor der letzten Anstalt sprach über das Wesen der Realschule, die in der Gegenwart ruhe; der Mittelpunkt ihrer Arbeit sei die Betrachtung und Verarbeitung der neuen Kultur, wobei jedoch auch die Vergangenheit soweit berücksichtigt werde, wie es das Verständnis der Gegenwart erfordere. Die Realschule suche ihre Aufgabe darin, ihre Zöglinge zu befähigen zur verständnisvollen Teilnahme an den Erscheinungen der heutigen Kultur und sie zu aufrichtigen Christen und vaterlandsliebenden Bürgern zu erziehen.

Als *Ziel der Oberrealschule* stellt Thaer in dem Jahresbericht seiner Anstalt hin, dafs sie eine ebenso allgemeine Bildung gebe, wie die Gymnasien und Realgymnasien, ohne dabei die alten Sprachen zu betreiben, d. h. sie will ihre Schüler befähigen, sich in jeden Beruf hineinzuarbeiten. Dazu sei die Ausbildung des Geistes nach drei Richtungen nötig: der grammatisch-sprachlichen, der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der religiös-geschichtlichen. Der Schwerpunkt der Oberrealschule liege im Deutschen, der des Gymnasiums in den alten Sprachen. Je mehr wir unser Deutschtum in Sprache, Litteratur und Geschichte pflegen, je mehr uns dieses als der ewige Born deutscher Bildung erscheinen würde, desto mehr würde die Bedeutung der Oberrealschule gewinnen. „Wenn ein Knabe nicht von vornherein für eins der Studien, die dem Gymnasium allein vorbehalten sind, bestimmt ist, so ist entschieden zu raten, ihn einer Realschule und später, wenn er diese mit Erfolg und ohne zu grofse Schwierigkeit durchgemacht hat, einer Oberrealschule zuzuführen. Weder er, noch seine Eltern werden es bereuen; denn nicht nur in der Erziehung zur Arbeit und in der Übermittelung wertvoller Kenntnisse, sondern auch in der Pflege des idealen Sinnes, der unser Vaterland grofs gemacht hat, kann die Oberrealschule mit den Gymnasien in den Wettkampf eintreten."

Auf Grund der Frage des reichen Jünglings an den Heiland: „Lieber Meister, was mufs ich thun, damit ich das ewige Leben erwerbe?" verweist Radtke die scheidenden Abiturienten auf die späteren Pflichten gegen sich, ihre Mitbürger, ihr Vaterland. Mit warmen Worten stellt er ihnen Hektor als ihr Vorbild hin. Hektor mit seiner opferfreudigen Liebe, mit seiner Begeisterung für König, Vaterland, Heimat, Hektor mit seinem Wahlspruche: eine Vorbedeutung ist die beste, fürs Vaterland zu kämpfen. G. Richter legte den Abiturienten in der Abschiedsstunde ans Herz, was das Vaterland von ihnen fordere, indem er dabei vom Ephebeneid im alten Athen ausging, oder indem er ihnen das Horazische „Carpe diem!" im Sinne eines frohen Geniefsens, aber auch des Nutzens, Anwendens und Verwertens deutete oder ihnen die Frage einer glücklichen Lebensgestaltung zu beantworten suchte, wobei ihm Horazens Lebensweisheit als Führerin diente. In seiner Gedächtnisrede auf das grofse Jahr rief er ihnen zu: „Lasset uns werden, wie die Väter waren!" und zeichnete ein Bild vom Wesen des deutschen Volkes im grofsen Kampfe mit Frankreich.

Um den edelgesinnten, warmherzigen grofsen Kaiser voll echt vaterländischer Gesinnung zu zeigen, knüpft F. Hornstein an die Vorgänge im Jahre 1840 an, da die Franzosen den deutschen Rhein zur Grenze zwischen Frankreich und Deutschland machen wollten, und zeigt, wie durch alle, auch durch die höchsten Kreise eine tiefe Bewegung über die französische Ländergier ging. Prinz Wilhelm gab damals seiner zornigen Begeisterung in dem einfachen, aber begeisterten Liede Ausdruck: „Sie haben ihn da oben, Den alten deutschen Rhein, Deshalb soll stets gehoben Das Schwert der Deutschen sein." — Die beiden Bilder unseres Kaisers: „Völker Europas, wahret eure heiligsten Güter!" und „Niemand

zu Liebe, niemand zu Leide“ hat J. Höpken in seiner Festrede zu Kaisers Geburtstag zu deuten versucht. In seiner Einführungsrede sprach H. Holfeld über die Bildungsziele der sprachlichen Fächer und ihr Verhältnis zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen. Über *Charakter und Bildung* hat P. Cauer bei seiner Einführung in das Amt eines Direktors und über den *Idealismus* an Kaisers Geburtstag gesprochen. Beide Reden erreichen die Cauer sonst auszeichnende Klarheit nicht.

Schubring feierte *Ernst Curtius* in einer Schulrede. Er kennzeichnete seine Bedeutung also: „Diese beiden Elemente, das antike Ideal und die evangelische Religiosität, unauflöslich verschlungen, bildeten diesen Mann zu einem Gesamtcharakter, dessen einzelne Züge in befreundeter Anordnung und Gliederung neben einander lagen. In ihm versöhnten sich Glaube und Wissenschaft; Gotteserkenntnis war ihm das Ziel alles Sinnens und Forschens. Das war wirklich ein göttliches Kunstwerk. Und er selbst, seines Glückes sich bewufst, war unablässig bedacht, sich seiner würdig, sich dankbar zu erweisen, durch Arbeit und Demut es zu verdienen.“ — Von allem Hohen, das Menschenbrust durchbebt, das deutsche Herz erhebt, aber auch von den finstern Mächten innen und aufsen, die allem, was unsere Väter in harter Arbeit, in mühevollem Ringen geschaffen haben, den Untergang bereiten möchten, redet F. Steinhausen in seinen Ansprachen, die er bei festlichen Veranlassungen gehalten hat, und die er nun der Jugend zur Aneiferung in der Bethätigung aufopfernder Vaterlandsliebe gewidmet hat.

III. Schulpflege.

1. Schulverwaltung.

Auf dem 25. Ärztetage zu Eisenach ist die *Frage des Schularztes zu* einer eingehenden Erörterung gekommen. Dr. Thiersch (Leipzig) hatte den Bericht über diesen für unser gesamtes Schulwesen so wichtigen Gegenstand, Gymnasialdirektor Prof. Dr. Dettweiler (Darmstadt) den Gegenbericht übernommen. Jener führte folgendes aus: Unsere deutschen Schulverhältnisse seien durchaus gesund und entwickelungsfähig. Aufgabe der Ärzte werde es sein, an der Entwickelung des Schulwesens mitzuarbeiten. Damit die Schule sich gesund entwickeln könne, müfsten die Lebensbedingungen untersucht werden. Zahlreiche Einzelforschungen von bedeutenden Schulmännern und Ärzten, Umfragen der Regierungen und Vereine, Wanderversammlungen usw. hätten den Stoff gesammelt, zum Teil liege er schon gesichtet vor. Das vorliegende Material habe auch bereits Anerkennung gefunden. Daher werde es nicht Sache des Ärztetages sein, noch neuen Stoff zu suchen, sondern man müsse jetzt den vorhandenen in eine neue Form bringen, welche ermögliche, es dem Schulorganismus zugänglich zu machen. Der Arzt solle der Schule nicht als eine Art Schulinspektor erscheinen, sondern überall, wo gemeinsame

Arbeiten erfolgen, solle er als Berater auftreten. Nur so werde er sich die Sympathien der Lehrer und Schüler erwerben. Dem Schularzt bleibe noch ein weites Arbeitsfeld. Über die Biologie des Kindes sei noch wenig bekannt, ebenso über die Einwirkung der Schule auf chronische Krankheiten, über die Entstehungsursache bei Infektionskrankheiten. Bereits jetzt üben verschiedene Fächer, wie Ohren- und Augenheilkunde, eine segensreiche Einwirkung auf die Gesundheitspflege in den Schulen aus. Der Schularzt werde sich in erster Linie mit dem Gebäude zu beschäftigen haben, wie bereits jetzt schon in Sachsen bei Schulbauten der Bezirksarzt mitzusprechen habe. Der Arzt werde die Lage des Grundstückes, die Baupläne, die Höhe der Zimmer, den Zutritt des Lichtes, die Schulbänke vom hygienischen Standpunkt zu begutachten haben. Der Arzt müsse den Typus des Kindes kennenlernen. Das sei nur möglich durch die Untersuchung einiger hundert Kinder. Die Schule habe ein Interesse zu erfahren, welches Material sie in den unteren Klassen habe. Das sei für die Ausübung des Unterrichts von Wichtigkeit. Die Untersuchung müsse sich nicht nur auf den Gesundheitszustand erstrecken, sondern auch auf Herz, Rückgrat, Mundhöhle usw. Diese Untersuchung sei wichtiger als die bezüglich der Infektionskrankheiten. Ob die Thätigkeit des Schularztes auf höhere Schulen auszudehnen sei, das werde eine spätere Frage sein. Doch werde der Schularzt oder ein ärztlicher Beirat eine reiche Thätigkeit gerade in den höheren Schulen in Bezug auf die Hygiene des Unterrichts finden. Zunächst werde der Arzt den äufseren Rahmen des Unterrichts: Stundenzahl, Beginn, Pausen usw., zu untersuchen haben. Der Unterricht an sich sei zwar eine pädagogische Angelegenheit; da sich die Pädagogik aber mehr und mehr auf die Psychologie stütze, werde auch der Arzt immermehr mitzusprechen haben. Die Erfahrungen und Unterredungen über die Überbürdung ergeben, dafs eine geistige Belastung eine körperliche Belastung zur Folge habe, und dafs eine Entlastung nur durch Ausspannen und Bewegen in frischer Luft erzielt werden könne. Ob dies durch Spielstunden erreicht werden, oder ob es den Schülern überlassen sein solle, sich frei herumzutummeln, wolle Redner nicht untersuchen. Jedenfalls dürfe die freie Zeit des Schülers nicht durch zu viele Hausarbeiten in Anspruch genommen werden, der Schüler müsse rechtzeitig zu Bett gehen können. Wie die Schule diese Zeit schaffe, und welche Unterrichtsgegenstände sie beschneiden wolle, ist nicht Sache des Arztes, sondern eine pädagogische Frage. Der Referent empfiehlt schliefslich folgende Sätze, die er in Übereinstimmung mit dem Mitberichterstatter aufgestellt hat:

„1. Die Mitwirkung der Ärzte zur Lösung schulhygienischer Fragen ist notwendig. 2. Den beamteten Ärzten ist überall die Begutachtung von Schulbauplänen, sowie die hygienische Aufsicht über Schulgebäude zu übertragen. 3. Nach den bisherigen Erfahrungen ist die Einrichtung amtlicher Schulärzte in Anlehnung an die Obliegenheiten des beamteten

Arztes für Volksschulen gröfserer Städte zu empfehlen. Die Thätigkeit solcher Ärzte hat sich, unbeschadet der Befugnisse der beamteten Ärzte, auf die Hygiene der Schulgebäude und der Schulkinder zu erstrecken. 4. Die Regelung der Hygiene des Unterrichts einschliefslich der Frage der Überbürdung erfolgt durch die obere Schulbehörde, der ein Arzt als ständiges Mitglied angehört. 5. Die bisherigen Forschungen über Ermüdung von Schulkindern haben noch nicht zu einem abgeschlossenen Urteil hinsichtlich ihrer praktischen Verwertbarkeit für die Schule geführt. Zur weiteren Förderung dieser Frage empfehlen sich fortgesetzte, gemeinsam von Ärzten und Schulmännern auszuführende Versuche, denen überall die thatsächlichen Verhältnisse des Unterrichts zu Grunde zu legen sind. 6. Es ist dringend wünschenswert, dafs die Lehrer aller Schulgattungen, insbesondere die Leiter, sich die Grundsätze der Schulhygiene aneignen, um deren praktische Durchführung zu sichern."

Dettweiler begrüfste es freudig, dafs die Versammlung zu dieser wichtigen Frage auch einen Schulmann zu Rate gezogen habe. Die Schulmänner empfänden es lebhafter wohl noch als die Ärzte, dafs in der Schule der Körper bisher mehr, als gut ist, in den Hintergrund gedrängt worden sei. Die naturwissenschaftliche Forschung und die nationale Kräftigung verlangten, dafs der Körper im Verhältnis zu den geistigen Fähigkeiten gehalten, und nicht die eine oder andere Seite einseitig ausgebildet werde. Wenn die Schulmänner ihre Aufgabe nicht blofs als Gelehrte und Einpauker auffafsten, sondern als Erzieher, so würden sie der Mithilfe der Ärzte nicht entraten können. Allerdings müsse der Lehrer, abgesehen davon, dafs er in mancher Beziehung vielleicht noch besser für den Lehrberuf vorbereitet werden könnte, immer der Träger des Schulunterrichts bleiben. Die Bewegung der Schularztfrage richte ihre Spitze namentlich gegen bestehende Mifsstände in der Verfassung der höheren Schulen, die freilich häufig übertrieben würden. Für die höheren Schulen würde ein ärztlicher Beirat zwar ganz empfehlenswert sein, jedoch müfsten ihm gewisse Einschränkungen auferlegt werden. Die Möglichkeit eines Kompetenzkonflikts zwischen Schulleiter und Schularzt liege sehr nahe. Bei diesem Streit würde es nicht einen tertius gaudens, sondern einen tertius dolens geben, und dieser leidende Teil würde der Schüler sein. Im allgemeinen Interesse sollten die Ärzte nicht übermäfsige Forderungen aufstellen und jede Bevormundung der Lehrer vermeiden. Sonst würde schliefslich neben der juristischen Omnipotenz, unter der wohl auch die Ärzte zu leiden hätten, eine medizinische Diktatur geschaffen werden. Die Lösung der Schulfrage hänge im wesentlichen von dem Lehrermaterial ab, über welches die Schule verfüge. Die gedrückte Stellung des Lehrers, die Überbürdung des Lehrers usw. hielten viele tüchtige junge Leute ab, sich dem Lehrberuf zu widmen. Die besseren und geeigneteren Kräfte pflegten ihm immer mehr fernzubleiben. Kein Stand sei so sehr bei seiner Thätigkeit von der Freudigkeit seines Schaffens abhängig wie der Lehrerstand; ein verstimmter

Lehrer könne nicht sein Bestes für den Schulunterricht einsetzen. Deshalb möge man dem Lehrer die Freudigkeit des Schaffens und die Hoffnung nicht rauben, indem man verlange, daſs der Schularzt ein zweiter Direktor oder ein erster Superdirektor werde. Als treuberatender Sachverständiger werde der Arzt jedem Schulmanne, der seinen Beruf ernst auffasse, willkommen sein. Viele von den Ärzten besonders in der Überbürdungsfrage als neu aufgestellte Forderungen seien von Lehrern ohne Schüleruntersuchungen längst anerkannt. Von der Mitwirkung des Arztes sei eine Beruhigung der Eltern zu erwarten, wenn durch ärztliches Gutachten festgestellt werde, daſs unsere Schulzustände im ganzen befriedigend seien. Eine Verkürzung der Arbeitszeit der Schüler werde nicht angängig sein, da das erforderliche Maſs geistiger Ausbildung nicht herabgesetzt werden könne. Gerade vom Standpunkt der Hygiene müsse er sich der Herabsetzung der eigentlichen Lehrstunden widersetzen, denn jede Herabsetzung derselben werde ein Hinaufgehen der Hausarbeit und der Nacharbeit zur Folge haben. Von der Hausarbeit denke er sehr gering. Die schriftlichen Hausarbeiten würden bereits von manchen Schulmännern auf ein sehr kleines Maſs herabgesetzt. Die sogenannten Strafarbeiten seien ein Unfug. Redner beschäftigt sich dann weiter mit der Form des Unterrichts an den höheren Schulen vom Standpunkte der Hygiene aus. Die erste Beihilfe der Ärzte werde zur Erhaltung der deutschen Schule auf ihrem Höhepunkt und zur Stärkung und Erhaltung der nationalen Wehrkraft sehr schätzenswert sein, die Hauptsache werde die Schule aber aus sich selbst heraus schaffen. Man gebe den Lehrern Licht und Luft, erhöhe die Lehrkräfte, man stelle den Lehrerstand auch äuſserlich auf die Stufe, die er seiner Bildung nach beanspruchen kann, und es werde nicht an den geeigneten Kräften fehlen. Ärzte und Schulmänner könnten gemeinschaftlich zusammen arbeiten. „Geben Sie uns die Bedingungen an, wie der Schüler körperlich und psychologisch zu behandeln ist, helfen Sie uns die Quellen der Übel, wie Kurzsichtigkeit, Abspannung, Übermüdung usw., die zum Teil auch in der Familie zu suchen sind, verstopfen und die Vorurteile beseitigen. Über das Maſs, das jeder Teil zu leisten hat, brauchen wir uns nicht zu streiten.“

Aus der folgenden Besprechung sei hervorgehoben, daſs Dr. Henius (Berlin) Dettweiler beipflichtete, daſs die Klagen über Überbürdung der Gymnasiasten übertrieben seien. Die Anforderungen an die Schüler seien heute nicht höher geworden, vielmehr seien die Aufgaben leichter, der Unterricht bequemer geworden. Die Klagen kämen daher, daſs wir in einer Zeit der Humanitätsduselei lebten. Man wollte, daſs jedermann weniger zu arbeiten und mehr Zeit zu Vergnügungen habe. Und daran wolle man auch die Schüler teilnehmen lassen. Die Klagen kämen überhaupt mehr aus den Groſsstädten. Der Hausvater könne sich weniger um die Erziehung kümmern, und die Frau werde teils durch wirtschaftliche, teils durch gesellschaftliche Pflichten von der Beaufsichtigung abgehalten, noch mehr aber gehe ihr Zeit verloren, indem sie sich um die

Emanzipationsbestrebungen kümmere. Der Frau müsse begreiflich gemacht werden, dafs die Kinder gerade in gesellschaftlicher Beziehung überbürdet würden. Es sei ein Unfug, dafs siebenjährige Kinder zu Sudermannschen Stücken mitgeschleppt würden oder Zeitschriften wie die „Jugend“ zu lesen bekämen. Diesem Unfuge müfsten die Ärzte entgegentreten. Die Schuld trüge nicht die Schule, sondern das Haus.

Es wurde hierauf einstimmig folgender Beschlufs gefafst: „Die bisherigen Erfahrungen lassen die Einführung von Schulärzten als durchaus dringlich erscheinen. Die Teilnahme der Schulärzte hat sich nicht blofs auf die Hygiene der Schule und der Schüler, sondern auch auf die sachverständige Mitwirkung in Sachen der Hygiene des Unterrichts zu erstrecken.“

In der pädagogischen Abteilung der 44. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Dresden hat R. Richter einen Vortrag über die *Geldfrage in der Pädagogik* gehalten. Als eine herkömmliche Verschwendung bezeichnet er die Jahresberichte unserer Schulen samt den wissenschaftlichen Abhandlungen; sie möchten zu knappen, wohlberechtigten und wohlgeordneten schulgeschichtlichen und schulstatistischen Zusammenstellungen für ganze Provinzen und Länder zusammenschwinden. Das wäre zugleich auch eine Wohlthat für alle, die derartige Statistiken zu verfolgen und zu benutzen Anlafs hätten. Verschwinden werde auch mehr und mehr die letzte Naturallieferung in der Form freier Dienstwohnungen. Bezüglich der gerade sehr kostspieligen Bedürfnisse des Obdachs und des Hausrats, bei denen wir wohl im allgemeinen mit dem dafür bereits Gebotenen und mit den weiteren Fortschritten zufrieden sein könnten, die in Aussicht stünden, wünscht er die Ausstattung sauberer und feiner, weil sie alsdann aus psychologisch leicht erklärlichem Grunde um so weniger dem jugendlichen Vandalismus ausgesetzt sei. Auch für die Lehrmittel werde jetzt möglichst gesorgt, wenn auch hier und da mehr geschehen könnte. Mit Recht warnt er vor der drohenden Gefahr, dafs wir in einen illustrierten Unterricht geraten, der mehr Schaden anrichten als Nutzen stiften werde; die verwirrende Menge der wechselnden Eindrücke gewöhne das Auge an ein flackerndes Irrlichtelieren. Stärkere Berücksichtigung fordern die gymnastischen Übungen: mehr Turnsäle — für eine doppelte Schule auch eine doppelte Turnhalle, da sonst der Turnunterricht zum Teil in lächerlich ungünstiger Weise gelegt werden müsse — und ausgedehnte Spielplätze. Ernstlich warnt er vor der Ausartung der Spielübungen zum Sport. Im Schularzt sieht er einen guten Berater und Helfer, der berufen sei, den Anstaltsleitern eine Reihe von Verantwortungen abzunehmen, für die ihnen das volle Verständnis fehle, und ihnen Mafsregeln zu empfehlen, deren Anwendung ihnen die Lehrarbeit erleichtern und ihre gute Wirkung wahrscheinlicher machen werde. Dafür sei schon gesorgt, dafs diese medizinischen Bäume nicht in den Himmel wüchsen. Wenn auch die Frequenzverhältnisse einer Regelung bedürfen, so verwirft er doch die Bedenken gegen Doppelanstalten. Die einstige individualistische Lehre von dem

Werte und der Vorzüglichkeit der durchgeführten Einzelerziehung sei mehr denn je heute veraltet, wo die richtige Eingliederung des Einzelnen in eine gesellschaftliche und politische Mehrheit als seine wichtigste Bestimmung fürs Leben gelte und dafür schon das Jugendleben in der kleinen Gemeinschaft und Kameradschaft der Schulklasse ernstlich vorbereiten solle. Sicherlich entstünden für die Leiter der Doppelschulen mancherlei Beschwerden und Arbeiten; aber sie würden in einem grofsen Lehrkörper auch viel Kraft, Geschick und Willigkeit zu allerhand Aushilfe und Unterstützung in der Verwaltung finden. Die Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Lehrer, namentlich der Klassenlehrer werde dadurch gröfser, aber das sei eher ein Vorteil denn ein Schade. Auch biete ein gewisser Wetteifer zwischen den Parallelen eine anregende und sonst fruchtbare Wirkung. In der Besoldung der Lehrer spricht Richter sich für reichliche Gehälter aus, so reichlich, wie sie nach unseren öffentlichen Verhältnissen nur zu haben seien, bezeichnet es aber als deutsche Weise und als echt national, wenn man bei hoher Schätzung des geistigen und sittlichen Wertes der Lehrerwirksamkeit und bei einer dementsprechenden Besoldung in beiden Bedeutungen des Wortes eine tüchtige und fleifsige Arbeitsleistung verlange und erwarte.

Die Direktorenversammlung der Provinz Schlesien hat sich aus Veranlassung eines Grenzbotenaufsatzes über *Jahresberichte,* der mehrfach Übertreibungen, besonders in den statistischen Angaben enthalten soll, dahin ausgesprochen, dafs die Lieferung einer Programmabhandlung jeder Anstalt freizustellen sei, dafs an der bisherigen Art des Vertriebes nichts zu ändern sei, und dafs der Verfasser in vollem Umfange das Urheberrecht behalte. — Hinsichtlich des Beginns der *Sommerferien* hat sich die Versammlung fast einstimmig für den Anfang Juli entschieden.

Über die *Schulsparkassen,* über deren Zweckmäfsigkeit die Meinungen noch recht geteilt sind, handelt Pfarrer Haufsig, indem er ihre Entwickelung, Bedeutung und Einrichtung bespricht.

2. Lehrerstand.

Das immer stärker hervortretende Verlangen nach einer einheitlichen Prüfung für das humanistische Lehramt an Stelle der bisherigen Präzeptorats- und Professoratsprüfung hat die Unterrichtsverwaltung Württembergs veranlafst, die *Grundzüge einer neuen Prüfungsordnung* zu veröffentlichen. Darnach bleiben die beiden alten Sprachen wie bisher unerläfsliche Prüfungsfächer. Dagegen werden nach freier Wahl das Deutsche, die Geschichte und das Französische als Hauptfächer zugelassen. Wer Französisch als drittes Hauptfach gewählt hat, mufs sich einer Prüfung in Deutsch und Geschichte, wer Deutsch oder Geschichte, einer solchen dort in Geschichte, hier im Deutschen unterziehen. Der wissenschaftlichen Prüfung nach vierjährigem Hochschulstudium folgt nach dem Vorbereitungsjahr die praktische, die Dienstprüfung, die sich auf Philosophie und Pädagogik und auf Deutsch, wenn es nicht als Hauptfach gewählt ist, erstreckt. An Stelle des in Preufsen eingeführten zweijährigen Vorbereitungskursus wird nur ein ein-

jähriger in Aussicht genommen, weil, wenn in diesem Jahre der Grund zu einer methodischen Behandlung des Unterrichts und zu einer pädagogischen Auffassung des Lehrberufs gelegt wird, die ganze zukünftige Lehrthätigkeit eine Weiterbildung der gewonnenen Einsicht und der praktischen Tüchtigkeit sein werde. Die vorläufigen Bestimmungen über die Einrichtung dieses Vorbereitungsjahres werden in KW. S. 145ff. veröffentlicht. Diesen Grundzügen hat die Landesversammlung des Gymnasiallehrervereins zugestimmt; nur hält sie die niedere Prüfung in Deutsch und Geschichte für entbehrlich.

Nach den *Grundzügen einer neuen Prüfungsordnung für das realistische Lehramt* wird für die Reallehrer- und Professoratsprüfung eine Prüfung eingeführt, die frühestens nach vierjährigem Hochschulstudium abgelegt werden kann. Die Kandidaten der sprachlich-geschichtlichen Richtung haben sich einer Prüfung im Deutschen, Englischen, Französischen, in der Geschichte und Erdkunde zu unterziehen. Als wahlfreie Fächer gelten Italienisch und Latein. Die mathematisch - naturwissenschaftliche Professoratsprüfung wird auf zwei Klassen so verteilt, dafs die Kandidaten Mathematik, Mechanik und Physik oder Chemie und beschreibende Naturwissenschaften als Hauptfächer wählen können, dafs Chemie von ersteren, Mathematik und Physik als Nebenfächer von letzteren zu verlangen sind. Die Prüfung zerfällt auch hier in die erste, wissenschaftliche und in die zweite, vorzugsweise praktische nach dem Vorbereitungsjahr abzuhaltende Dienstprüfung. In dieser sind auch die Ergänzungsprüfungen zum Nachweis der Befähigung zum Unterricht an den mittleren Realklassen abzulegen und zwar für die Kandidaten der sprachlich-geschichtlichen Richtung in der Elementarmathematik und den Elementen der Physik, für die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung in Deutsch, Französisch und Englisch. Aufserdem haben alle Kandidaten ihre Teilnahme an den Zeichenübungen nachzuweisen. Da die Kandidaten den Nachweis der Teilnahme an mindestens zwei gröfseren Vorlesungen in der Philosophie und einer Vorlesung in der Pädagogik zu erbringen haben, ist mit Rücksicht darauf von einer Prüfung in Philosophie und Pädagogik abgesehen worden. Unter bestimmten Voraussetzungen kann von der Teilnahme an den Ergänzungsprüfungen befreit werden.

Über eine Reform der *Prüfungen für Kandidaten des Mittelschullehramts in Österreich* fordert A. Polaschek in Msch. vor allem eine andere Zusammensetzung des Prüfungsausschusses dahin, dafs er zu gleichen Teilen aus Vertretern der Wissenschaft und der Praxis zu bestehen habe, die sich in gemeinsamen Beratungen in der Richtung zu einigen hätten, dafs neben den wissenschaftlichen Forderungen auch die Forderungen der Praxis zur vollen Berücksichtigung und Geltung gelangten.

Die gegenwärtig geltenden *Satzungen und Bedingungen über die Erwerbung des Doktorgrades* bei den philosophischen Fakultäten der deutschen Hochschulen hat M. Hoffmann auf Grund der neuesten amtlichen Bekanntmachungen zusammengestellt. Die Bestimmungen sind im Wortlaut wiedergegeben.

Zur Frage der Ausbildung von Erziehern für das höhere Lehramt schreibt W. Rein in ZPhP.: „Es ist klar, solange an den Mittelpunkten der geistigen Bewegung die Sache der Pädagogik als eine Sache der Volkserziehung nur im Nebenamte von Theologen und Philosophen vertreten und nur theoretisch in Vorlesungen ohne praktisches Versuchsfeld abgehandelt wird, wird die Arbeit der Gymnasialseminare mit mancherlei Schwierigkeiten zu kämpfen haben, wird sie oft der Gefahr ausgesetzt sein, zu einer Art von didaktischer Dressur herabzusinken, deren Wert nicht sehr hoch anzuschlagen sein dürfte. Wo allerdings kenntnisreiche und geistvolle Männer, die Erziehung und Unterricht von höheren Gesichtspunkten und aus dem Ganzen der Volksbildung heraus aufzufassen gewohnt sind, an der Spitze solcher Seminare stehen, da kann die Lücke bis zu einem gewissen Grade ergänzt und ausgefüllt werden, die die Universität gelassen hat.“ Er fordert daher neben dem Gymnasialseminar ein pädagogisches Universitätsseminar, dem er die Fortbildung der Pädagogik als Wissenschaft zur Aufgabe stellt, wo eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis unter der Freiheit der Wissenschaft vollzogen werden könne. Um aber dieser Einrichtung in Preufsen zu dauerndem und frischem Leben zu verhelfen, seien an den preufsischen Universitäten selbständige Lehrstühle für die Wissenschaft der Erziehung einzurichten.

Aus Anlafs des zehnjährigen Bestehens des *Pädagogischen Universitätsseminars in Jena* unter W. Reins Leitung hat eine Anzahl früherer Schüler eine Reihe von Beiträgen zum siebenten Hefte zusammengestellt, um zu zeigen, wie die im Seminar aufgenommenen Gedanken in der Praxis und in den theoretischen Übungen des Einzelnen weiterwirken. G. Lämmerhirt macht den anregenden Versuch, nach der Darstellungsweise des Herodot Karls des Grofsen Stellung um 800 für Thüringen zu zeichnen; A. Bär behandelt die sozialpolitischen Grundlagen Pestalozzis, Schubert macht einige didaktische Bemerkungen zur Übertragbarkeit der Gefühle, und J. Trüper giebt eine Darstellung von Dörpfelds volkserzieherischen Bestrebungen. Den Schlufs bilden Berichte insbesondere über die Ausbreitung der Herbartschen Pädagogik im Auslande, hauptsächlich in England und in Amerika.

Auf die Frage, was der Einzelne zu thun habe, und was er von der Gesamtheit erwarten müsse, damit ihm die *Berufsfreudigkeit* erhalten bleibe, giebt Dinter die Antwort: „Das Schulwesen ist ein Wagen, der auf vier Rädern einherrollt; sie heifsen: Bildung, Besoldung, Aufsicht und Freiheit.“ Von dem richtigen Zusammenwirken dieser Faktoren läfst sich nach E. Schlegel die Berufsfreudigkeit als sicheres Ergebnis erwarten. Hier mag hervorgehoben werden, was er über das Verhältnis der Aufsicht zur Freiheit sagt. Jene sei nötig, müsse aber im rechten Sinne gehandhabt werden, sonst überkomme den Lehrer das Gefühl der Unfreiheit; für die Begeisterung im Unterricht, für die Freude am Erziehen sei aber die Freiheit der rechte Boden. „Ein bureaukratisches Regiment beengt den Einzelnen in der Möglichkeit selbständigen Handelns

und Thuns, und diese Beschränkung wird der um so mehr empfinden, der sich durch Bildung frei gemacht hat."

Nach Fr. Polack fehlt dem Volksschullehrerstande an seiner Berufsausrüstung neben einer tüchtigen beruflichen eine allgemeine, wissenschaftliche Bildung, wie sie andere gebildete Berufsstände erhalten. Ferner fehle eine auskömmliche Besoldung, eine sach-fachmäfsige Schulaufsicht, die der Schulaufgabe wirksam diene und das erziehliche Ansehen des Lehrers erhöhe. Damit die Schule die gröfste Leistungsfähigkeit entfalten könne, müsse die Schulerziehung in der häuslichen Erziehung einen tragfähigen Unterbau haben.

Über einen *Ferienkursus in Paris* giebt A. Lachmund einen ausführlichen Bericht.

Was unser Stand durch Selbsthilfe leisten kann, zeigt die *Unterstützungskasse* der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten in Berlin und in der Provinz Brandenburg. Die Mitgliederzahl belief sich 1896/97 auf 516 mit einem Jahresbeitrag von 4892 Mk. In den 21 Jahren ihres Bestehens hat die Kasse nahezu 30 000 Mk. an Unterstützungen gezahlt und aufserdem ein unangreifbares Stammvermögen von rund 48 200 Mk. angesammelt, das auf 60 000 Mk. gebracht werden soll. Diese Höhe wird voraussichtlich in vier Jahren erreicht werden.

Mit der allgemeinen *Gehaltserhöhung* der mittleren und höheren Beamten in Preufsen im Jahre 1897 haben auch die Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten eine Aufbesserung erfahren. Doch ist auch diesmal ihr berechtigter und von der Unterrichtsverwaltung und dem Abgeordnetenhause wiederholt anerkannter Wunsch auf Gleichstellung mit den Richtern nicht erfüllt worden. Diese beziehen nicht nur ein höheres Anfangs- und Endgehalt, sondern die Zulagen erfolgen in der doppelten Höhe wie bei den Oberlehrern. Die Funktionszulage ist geblieben, wenn auch durch das Wohlwollen des Herrn Unterrichtsministers einige Härten beseitigt sind. Das Beste, was über die Wünsche des höheren Lehrerstandes geschrieben ist, ist H. Schröders Schrift: *Ausgleichende Gerechtigkeit. Ein Wort in zwölfter Stunde.* In ihr hat er in knapper, aber darum um so nachkräftigerer Form die Ergebnisse seiner sorgfältigen Untersuchungen zusammengefafst. Dafs diese im ganzen als sicher anzusehen sind, geht daraus hervor, dafs weder die Unterrichts- noch die Finanzverwaltung eine Widerlegung öffentlich versucht hat. Schröder beantwortet zunächst die Frage: Was verlangen denn die höheren Lehrer? dahin: Nichts als dafs die Regierung die Hoffnungen, die sie seit 50 Jahren in ihnen bewufst genährt hat, endlich erfülle. Eine geschichtliche Betrachtung zeigt nach, was damit gemeint ist: Gleichstellung der Oberlehrer mit den Richtern im Gehalte. Er bespricht weiter die Wartezeit der beiden Beamtengruppen, die Aufrückungsverhältnisse, die Ehren des höheren Lehramts und des richterlichen Amts, den Nebenerwerb und die Vermögensverhältnisse der Gesellschaftsklassen, aus denen die Beamten beider Gruppen hervorgehen. Hier hat er folgenden Ausspruch des Finanzministers aus dessen Rede vom 8. Januar 1897 ans Licht gezogen, dafs

das Beamtengehalt unter Berücksichtigung der nicht zu vermeidenden standesgemäfsen Ausgaben der Klassen bemessen werden müsse, aus denen die Beamten hervorgingen. Dieser Grundsatz könne nur den Sinn haben, dafs diejenigen Beamtenklassen, denen sich vorwiegend Söhne der reichsten Väter oder doch von Vätern mit dem höchsten Einkommen zuwenden, auch das höchste Gehalt beziehen müssen. Welch ein Gefühl der Wehmut über die immer aufs neue zu teil gewordene Zurücksetzung, wenn auch das Gewährte dankbar anzuerkennen ist, mufs den höheren Lehrerstand beschleichen, wenn er bedenkt, dafs das, was die Regierung, wie Geheimrat Hinzpeter sagte, „seit nun 40, seit fast 50 Jahren zu wiederholten Malen durch ihre berufensten Vertreter für ihre heilige Pflicht erklärt hat“, was die Dezemberkonferenz verlangt hat, was in den angesehensten Fach- und Tageszeitungen wiederholt gefordert und im Abgeordnetenhause nur als billig anerkannt ist, 1892 nicht erfüllt wurde „wegen der Enge der Finanzlage“ (Graf Zedlitz) und 1897 nicht erfüllt worden ist trotz der Weite der Finanzlage. Der ganze höhere Lehrerstand ist mit Direktor Aly einer Meinung: „Die Gleichstellung mit den Richtern ist das Schibolcth unserer Bestrebungen und soll es bleiben.“

Für die Einführung des Dienstaltersetats und die Beseitigung des Stellenetats tritt Erdenberger ein in einer Schrift: *Das Avancement der akademisch gebildeten Justizbeamten und Lehrer im sächsischen Staatsdienste* in den Jahren 1886—1896. Er giebt zunächst ein vollständiges Bild von dem Aufrücken der richterlichen Beamten nach den amtlichen Aufzeichnungen und legt dann die Bewegung unter den höheren Lehrern an den Staatsanstalten dar. In den Jahren 1886 bis 1896 rückten die in den drei unteren Gehaltsklassen stehenden Richter und Staatsanwälte durchschnittlich alle $3^1/_3$ Jahre um 600 Mk. auf, die höheren Lehrer um 400 Mk. Das Anfangsgehalt der Richter betrug 3600 Mk., das der Lehrer 1886 2100 Mk., 1896 2400 Mk. Das durchschnittliche Lebensalter der in der untersten Gehaltsklasse stehenden Lehrer war am 1. Januar 1896 34,4 Jahre. Nach zehnjähriger Dienstzeit haben diese noch nicht das Anfangsgehalt der Richter erreicht. Von diesen unhaltbaren Zuständen hat sich endlich auch die Unterrichtsverwaltung überzeugt. Eine Gehaltsaufbesserung ist dahin erfolgt, dafs die Lehrer an den Staatsanstalten in 24 Dienstjahren von 2800—6000 Mk. durch Alterszulagen aufrücken, und dafs aufserdem 60 Lehrer von 270 fest angestellten eine Zulage von 600 Mk. beziehen. — Nach dem Vorgange in Preufsen ist auch in den meisten Bundesstaaten eine Gehaltsaufbesserung der höheren Lehrer erfolgt, so vor allem auch im Grofsherzogtum Hessen, wo sie in 21 Dienstjahren durch Alterszulagen von 2800—6000 Mk. aufsteigen sollen. Dieselben Gehaltssätze sind auch für die Richter angenommen, so dafs auch in Hessen wie bereits in Baden und in Bayern die Gleichstellung zwischen Oberlehrern und Richtern im Gehalte grundsätzlich erreicht worden ist, wenn auch die 20 ältesten Richter eine besondere Vergütung von 500 Mk. beziehen sollen.

III.

Evangelische Religionslehre

H. Petri.

I. Der Unterrichtsbetrieb.

Das vergangene Jahr hat uns gleich zu seinem Beginn eine umfassende Darstellung des evangelischen Religionsunterrichts als 3. Teil von A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre gebracht: F. Zange, *Evangelischer Religionsunterricht.* Im Vorwort hebt der um die Theorie unseres Faches hochverdiente Verfasser gewifs mit vollem Recht die Schwierigkeit der Aufgabe hervor, die er mit Abfassung dieser Didaktik und Methodik des ev. RU. übernommen habe. Wohl auf keinem anderen Gebiete sind die thatsächlich bestehenden Zustände, welche den Darstellungen des Baumeisterschen Sammelwerkes zu grunde gelegt werden sollen, so vielgestaltig und verworren wie bei unserem Fache: die Ansichten der Pädagogen über Lehrplan und Lehrweise stehen sich auch heute noch vielfältig und zum Teil schroff gegenüber, und die Lehrpläne der einzelnen deutschen Staaten weichen sehr von einander ab, sind zum Teil ganz unvereinbar. Um demnach unerträglichen Wiederholungen aus dem Wege zu gehen, glaubte der Verf. nicht einfach den thatsächlichen Brauch verzeichnen und die entsprechenden Lehrweisen darstellen zu sollen, sondern hielt es für das beste, eine Gestaltung des Lehrplanes und der Lehrweise darzubieten und zu rechtfertigen, „wie sie von der für dies Handbuch angenommenen Grundlage aus dem Verfasser nach allseitiger Prüfung als die beste erschienen war, und wie sie sich ihm in langjähriger Praxis bewährt hatte“. Dafs dadurch etwas mehr grundsätzliche Erörterungen nötig wurden, als sie im allgemeinen für diesen besonderen Teil des Handbuches vereinbart waren, ist bei der eigenartigen Stellung des RU. unter den übrigen Unterrichtsfächern selbstverständlich und nicht zu bedauern; ebenso wenig der weit über den ursprünglichen Plan hinaus gewachsene Umfang des Buches. Das Buch trägt durchweg den Stempel der Eigenart des Verf., der sich ja durch zahlreiche Einzelveröffent-

lichungen bereits allen Fachgenossen bekannt und um unser Fach wohlverdient gemacht hat. Andererseits bringt es aber eben diese bekannte Eigenart mit sich, dafs vielfacher Widerspruch herausgefordert wird; der Verf. betont es ja auch selbst wiederholt, dafs bei keinem Unterricht so sehr wie beim RU. alles von der Persönlichkeit des Unterrichtenden abhängt, und dafs keine Didaktik und Methodik das ersetzen kann, was hier fehlt. Es kann nicht die Aufgabe dieses Berichtes sein, sich mit allen Aufstellungen des Verf. auseinanderzusetzen. Zuvörderst sei über die Stoffverteilung des Verf. berichtet. Das Buch zerfällt in zwei Teile: „Die Aufgabe“ (1—45) und „Die Mittel“. Es wird zunächst (5—28) die Aufgabe des RU., verglichen mit der des erziehenden Unterrichts überhaupt dargestellt. Der Verf. kommt zu dem Ergebnis, dafs „christliche, deutsch-christliche Bildung zu vermitteln, als die höchste, als die Hauptaufgabe der höheren wie der niederen Schulen hingestellt werden mufs“. Zur Bekräftigung dieses Satzes, der in seiner Allgemeinheit wohl von keinem Religionslehrer wird angefochten werden, bringt der Verf. zahlreiche Zeugen bei. Es ergeben sich dann zwei Folgerungen: 1. „Im ganzen betrachtet und aufs Ziel gesehen, fällt auf den höheren Schulen so gut wie auf den niederen die Aufgabe des RU. mit der obersten Aufgabe der gesamten Unterrichts- und Erziehungsarbeit zusammen.“ 2. „Weiter ergiebt sich: Wie das Deutsche den formalen, so bildet die Religion den materialen Mittelpunkt der gesamten Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Sie ist nicht blofs Unterrichtsfach, sondern Unterrichtsprinzip. Wie alle Lehrer Deutschlehrer, so müssen alle Lehrer Religionslehrer sein.“ — Auf Seite 14—27 wird sodann der Anteil der gesamten Schularbeit an der religiösen Erziehung und Unterweisung geschildert. „Die ganze Schularbeit“ (auch das Haus und die Gemeinde) „im Dienst der religiös-sittlichen Ausbildung“, so denken es auch die Lehrpläne von 1892, wenn sie es auch nicht so klar aussprechen. Die Einwirkung der Schule vollzieht sich teils im Schulleben, teils im Unterricht; der evangelische RU. soll von der Gesamtthätigkeit der höheren Schulen unterstützt werden, vgl. die preufs. Lehrpläne S. 70. Und zwar sind es besonders die ethischen Fächer, fremdsprachliche und deutsche Litteratur und Geschichte, welche bei gegebener Gelegenheit der religiösen Ausbildung des Schülers dienen sollen; aber auch die übrigen Fächer können gelegentlich mitwirken, selbst der Turnlehrer! Dafs freilich bei dem gegenwärtigen Zustand der deutschen höheren Anstalten diese Forderungen nicht viel mehr als ein schönes Ideal sein können, wird zum Schlufs dieser Ausführungen anerkannt, nicht ohne die nachdrückliche Forderung, dafs es mit der ethischen und religiösen Vorbereitung der Lehrer besser werden müsse. Was nun im gesamten übrigen Unterricht vereinzelt an religiös-sittlicher Anregung geboten wird, das hat der RU. zu sammeln, es in das System der christlichen Lehre einzugliedern. — In einem zweiten Abschnitt stellt der Verf. die „Aufgabe des ev. RU. für sich“ dar, und zwar zunächst „auf allen Schulen“ (S. 28—35), dann „auf den höheren Schulen“

(S. 35—42). Der erste Teil behandelt das Verhältnis von Wissen und Religion und erörtert die Frage, ob es Aufgabe des RU. sei, nur Kenntnisse über die Religion beizubringen, oder den ganzen Menschen zu ergreifen und zu Christo zu bringen, Glauben zu entzünden und im Schüler ein persönliches Verhältnis zu Christo zu erzeugen. Der Verf. zeigt, dafs beide Meinungen, einseitig betont, irrig sind, und fafst dann die dreifache Aufgabe des RU. dahin zusammen, dafs er 1. den Schülern die christliche Wahrheit an sich in ihren Grundlinien so zu verkündigen habe, dafs sie überzeugt werden, sie dringen, wann und wie Gott will, zum neuen Leben hindurch; 2. die christliche Wahrheit zu der gesamten Gedanken-, Gefühls- und Willenswelt der Schüler in Beziehung zu setzen, eine geschlossene Welt- und Lebensauffassung zu erzeugen habe; 3. sie zur Selbständigkeit zu führen habe, dafs sie ihre eigenen Lehrer, Führer, Erzieher im Leben werden, wenn die Leitung durch die Schule ihr Ende erreicht. In dieser Formulierung der Aufgabe sowie in den folgenden Ausführungen scheint mir doch das erstere Moment, Mitteilung von Kenntnissen, zu sehr zurückgetreten hinter der anderen Seite und dem RU. eine Last aufgebürdet zu sein, die er zu tragen nicht im stande ist. Man denke nur an die thatsächlichen Verhältnisse, nicht nur auf den Volksschulen, sondern auch auf den höheren Schulen, mit denen sich nun der zweite Teil insbesondere beschäftigt (S. 35—42). Die Darlegungen über die Verschiedenheit der Anforderungen, welche Herkunft und zukünftiger Beruf der Schüler an den RU. stellen, dürften allgemeiner Zustimmung sicher sein. Insbesondere möchte ich mein freudiges Einverständnis zu den Ausführungen auf S. 39 f. betonen, dafs der RU. stets praktischer oder elementarer Natur bleiben mufs, dafs alles rein Theologische fern zu halten ist, dafs vor allem für eine systematische „Glaubens- und Sittenlehre“ absolut kein Bedürfnis vorhanden ist. Weniger einverstanden bin ich mit den Ausführungen gegen das Hereinziehen der „biblischen Litterärgeschichte“ in den RU., glaube vielmehr, dafs eine eingehende Bekanntmachung mit Inhalt und Entstehung der heiligen Schrift heutzutage von allergröfster Wichtigkeit ist, und möchte darin doch etwas weiter gehen, als es Z. für zulässig zu halten scheint. — Was endlich in dem dritten Abschnitt über „die Stellung des RU. zum kirchlichen Bekenntnis“ gefordert wird, dafs nämlich der RU. konfessionellen Charakter haben müsse, dafs ein konfessionsloser RU. ein Unding, eitel Selbsttäuschung sei, dürfte heutzutage kaum ernsthaft bestritten werden. Wenn aber weiter verlangt wird, dafs auch die gesamte Schularbeit einen konfessionellen Charakter tragen müsse, dafs Simultanschulen nur traurige Notbehelfe sind, so freut sich zwar Ref., unter Verhältnissen zu arbeiten, wo dieser Forderung genügt ist, verhehlt sich aber keineswegs, dafs das nur in seltenen Ausnahmefällen verwirklicht werden kann.

Der zweite Hauptabschnitt behandelt auf S. 46—273 die Mittel. Obenan stehen der Lehrer und seine Helfer (S. 46—57). Dafs die Persönlichkeit des Religionslehrers die Wirkung seines Unterrichts in hohem

Maſse bedingt, ist ja eine allgemein anerkannte und oft ausgesprochene Wahrheit; trotzdem verdienen die schönen Ausführungen des Verf. darüber eifrig gelesen und beachtet zu werden. Sind die persönlichen Grundbedingungen vorhanden, so ist für den Unterricht in den oberen Klassen eine volle theologische Durchbildung zu fordern. Und wenn der Lehrer einerseits im Kreise der Kollegen nicht isoliert stehen darf, sondern womöglich noch anderen wichtigen Unterricht erteilen und in der Gedankenwelt aller Unterrichtsfächer wohl beschlagen sein soll, so ist es andererseits wünschenswert, daſs er im Kirchen- und Vereinsdienst gearbeitet habe oder noch arbeite und sich an dem Leben der Gemeinde beteilige. Als sachliche Mittel, durch welche die religiöse Ausbildung der Jugend bewirkt und gefördert wird, nennt der Verfasser das religiöse Leben (S. 57—64), den Unterricht (S. 64—269) und die Schulbücher (S. 269—273) (!). Obenan steht das religiöse Leben, mächtiger als alle Lehre. Das religiöse Leben, das den Schüler überall auſserhalb der Schule umgiebt, Gottesdienst, Feste, Konfirmation u. ä., es soll für den Unterricht verwertet werden, und mit Recht warnt der Verf. davor, mit dem alten Erbgut an religiösen Einrichtungen, Ordnungen und Vorstellungen ganz revolutionär aufzuräumen. Und auch innerhalb des Schullebens soll religiöses Leben als eine Hauptquelle und Hilfe religiöser Erkenntnis und Erziehung gepflegt werden, in passend ausgewählten Morgen- und Wochenandachten, in gemeinsamen Abendmahlsfeiern, bei denen besonders die Teilnahme der Lehrer mit ihren Familien anregend wirkt; ich möchte hinzufügen, daſs auch die Teilnahme der Familien der Schüler, wie sie hier und da vorkommt, die Bedeutung dieser Feiern in den Augen der Schüler heben muſs. „So können die Schüler allmählich an eine religiöse Lebensführung gewöhnt und zugleich über die bloſse Gewöhnung hinausgehoben, zu einer verständigen, nachdenkenden Teilnahme, die den Unterricht befruchtet und in das Leben wirkt, erzogen werden.“ Sehr gefreut hat es mich, daſs der Verf., der sonst so gern Idealbilder zeichnet, die unter den mannigfachen Schranken und Unvollkommenheiten des wirklichen Lebens wohl auch einmal wie Utopieen anmuten, hier die zwangsweise, obligatorische Beteiligung der Schüler am gottesdienstlichen Leben nicht einmal als wünschenswert hingestellt hat. Das mag mancher als bedauerlich ansehen; aber ich habe nicht die Beobachtung gemacht, daſs sie da, wo sie vorhanden ist, auf das religiöse Leben der Schüler fördernd einwirkt. — Mit dem Abschnitt: II. Unterricht kommt der Verf. nun recht eigentlich erst zur Sache. Er behandelt: die Stundenzahl (S. 64—69); den allgemeinen Charakter des RU. (S. 69—73); Abgrenzung und Verteilung des Lehrstoffes (S. 73—142) und das Lehrverfahren (S. 142—269). Bezüglich der Stundenzahl hegt Z. maſsvolle Wünsche; wenn er auch für VI, V und womöglich auch IV, wieder, wie früher, und in Sachsen noch heute, 3 Stunden für notwendig hält, so muſs man doch, sagt er, mit den herkömmlichen 2 Stunden auszureichen wünschen, wenn irgend das unumgänglich notwendige Pensum dabei erledigt werden kann. Was der

Verf. über den allgemeinen Charakter des Unterrichts (Erbaulich?) ausführt, kann hier aus Raummangel auch nicht andeutend besprochen werden. Er steht auf Seiten derer, die, ohne die „unterrichtliche" Art des RU. vernachlässigen zu wollen, doch ihn „schon in seinem ganzen äufseren Habitus und Charakter wesentlich vom übrigen Unterricht unterscheiden" wollen. Die Beschreibung der Art, wie er selbst es anfängt, dem RU. diesen Charakter zu geben, ist belehrend und anregend; aber wenn irgendwo, so wird hier das Recht der freien Persönlichkeit dem Religionslehrer gewahrt und vor jeder Schablonisierung nachdrücklich gewarnt werden müssen.

Auf die weiter folgenden Abschnitte über Abgrenzung und Verteilung des Lehrstoffes sowie das Lehrverfahren hier einzugehen oder auch nur ihren Inhalt kurz zu skizzieren, mufs ich mir aus naheliegenden Gründen versagen. Einmal ist es ja aus den bisherigen Veröffentlichungen Z.s nicht unbekannt, wie er den Stoff auf die verschiedenen Klassen verteilen und wie er ihn behandelt wissen will. Und sodann spricht er ja selbst im Vorwort aus, dafs nirgends häufiger als im RU. das Goethesche Wort Anwendung finde: „Eines schickt sich nicht für alle". Wir werden daher mit Interesse Kenntnis nehmen von den Ausführungen des Verf., die von seiner langjährigen Erfahrung, seinem eindringlichen Ernst, seiner hohen Wertschätzung des Faches und seiner gründlichen Beherrschung und Verwertung der Litteratur Zeugnis ablegen, und auf die unser Fach stolz sein kann; werden uns aber auch versucht fühlen, an zahlreichen Stellen Fragezeichen anzubringen und es unsererseits anders zu machen.

Über den evangelischen *Religionsunterricht an der Realschule* spricht sich Woldemar Böhne aus. Die Abhandlung bildet nur den ersten Teil einer gröfseren Arbeit und handelt von der religiösen Erziehung im allgemeinen. Die darin vorgetragenen Gedanken haben darum keine direkte Beziehung zu dem besonderen Charakter der Realschule, sondern beziehen sich auf die Erziehung überhaupt. Sie werden, wie das in der Natur der Sache liegt, vielfach Zustimmung, aber auch hier und da, wo sie einen zu hohen Flug nehmen, Widerspruch finden; angenehm berührt die Wärme, mit der der Verf. sie vorträgt. Das Erscheinen eines zweiten Aufsatzes, in dem der Verf. Gedanken und Vorschläge über den eigentlichen Religionsunterricht an der Realschule vorlegen will, stellt er in Aussicht, und nicht ohne Spannung sehen wir dem Erscheinen dieses Aufsatzes entgegen, in dem sich zeigen wird, wie der Verf. sein hohes Ziel zu erreichen suchen wird.

Mehr örtliches Interesse hat die Abhandlung von H. Schnell, *Vorschläge zu einem Lehrplan für den RU. an den ev. luth. höheren Schulen.* Der Verf. hat besonders die mecklenburgischen Schulen im Auge, setzt sich aber überall mit den preufsischen Lehrplänen (meist polemisch) und der Litteratur auseinander. Er fordert eine dreifache Behandlung des Wortes Gottes in konzentrischen Kreisen, und zwar in der doppelten Beziehung dieses Wortes, sofern es sich darbietet als das geoffenbarte Wort

des A. und N. T., sowie als das in der Kirche sich auswirkende. Von einem biblischen Lesebuch will er nichts wissen, wie er überhaupt den Forderungen der modernen Didaktik meist ablehnend gegenübersteht.

Über die Behandlung des *Alten Testaments auf der Mittelstufe des Gymnasiums* handelt F. Sattig in einer Weise, der ich gröfstenteils meine wärmste Zustimmung aussprechen mufs. Er erweist zunächst die Notwendigkeit des alttestamentlichen Unterrichts überhaupt gegenüber dem bekannten Buche vom Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des Protestantismus, und betont die Pflicht der Schule, mit der Bibel, also auch mit dem A. T. vertraut zu machen, die sich aus dem Wesen der evangelischen Kirche ergiebt. Wenn er nun aber von da aus gegen die Notwendigkeit einer „Schulbibel" auf der mittleren Stufe mit den bekannten Gründen sich wendet, so vermag ich ihm da freilich nicht zu folgen: er selbst giebt S. 11 auch die Möglichkeit eines „biblischen Lesebuches" zu, also wieder der alte Wortstreit! In der Sache gehen die Meinungen gar nicht so weit auseinander; wenn man nur das Buch richtig einrichtet, also kein Spaltendruck, kein Ersatz der Vollbibel u. s. w., dann sehe ich keinerlei Nachteil, den der Verf. fürchtet, sondern nur Vorteil. Was er dann weiter ausführt über die Bedeutung der Bibel als eines deutschen Litteraturwerkes ersten Ranges, und die Notwendigkeit, der Jugend die Bibel wieder interessant zu machen, sowie über die Mittel, dies Ziel zu erreichen, kann ich, bis auf einzelne abweichende Ansichten, durchaus unterschreiben; es entspricht auch im wesentlichen ganz der Weise, wie ich nun schon lange Jahre den Unterricht im A. T. erteile. Die Abhandlung ist frisch geschrieben und durch zahlreiche praktische Beispiele erläutert, in denen mir freilich der Verf. nicht immer die Grenzen des geschichtlich Nachweisbaren einzuhalten scheint.

Die alte Frage nach dem *Wesen des Wunders* beschäftigt P. Fischer. Zuerst wird das Wesen des Wunders besprochen. „Einem Wunder stehen wir überall da und nur da gegenüber, wo wir einer unmittelbaren Beziehung unserer Person zu dem persönlichen Gott gewifs sind. — Was das Wunder an sich ist, weifs ich nicht; es genügt mir zu wissen, was es für mich bedeutet; es genügt mir, wenn ich darüber etwas sagen kann, was es heifst: ein Wunder erleben." — Sodann werden die Einwendungen gegen diesen religiösen Begriff des Wunders erörtert, insbesondere auch das Verhältnis des Wunders zu dem Naturzusammenhange. — Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit den biblischen Wundern, und der letzte giebt pädagogische Winke. Zum Schlufs fafst der Verf. seine Hauptgedanken in sieben Sätzen zusammen, ohne auf Einhaltung derselben Ordnung wie in der Darstellung oder auf Vollständigkeit besonderes Gewicht zu legen. Ich habe die Abhandlung mit wachsendem Interesse gelesen, ohne ihr in allen Punkten beizustimmen, und empfehle sie allen Fachgenossen, die es mit mir für wichtig halten, dafs wir unsere Schüler über den Begriff des Wunders orientieren. Die Sätze lauten folgendermafsen:

1. Ob es Wunder giebt im Sinn der Durchbrechung des Naturzusammenhangs oder des Eingreifens höherer Gesetze (wenn damit nicht blofs unbekannte Naturgesetze gemeint sein sollen), wissen wir schlechterdings nicht. Auch bezüglich der biblischen Wunder, selbst der allerauffallendsten, haben wir nicht die Möglichkeit zu behaupten, dafs sie nur auf einem jener Wege zustande gekommen sein können. 2. Die aus dieser These folgende weitere Behauptung: „Also läfst sich auch das Gegenteil nicht konstatieren, d. h. es läfst sich nicht beweisen, dafs es Wunder in jenem Sinn nicht geben könne" führt durchaus noch nicht zum Glauben an so geartete Wunder im religiösen Sinn des Wortes Glauben. 3. Der Glaube an Wunder im Sinn der These 1 ist nichts, was heilsnotwendig ist; er steht auch nicht in unlösbarem Zusammenhang mit dem christlichen Gottesglauben oder anderen Stücken der christlichen Heilslehre überhaupt. 4. Wenn auch die h. Schrift, insbesondere das Neue Testament, das Wunder ohne Zweifel auffafst als ein göttliches Thun, das Wirkungen hervorbringt, die vom gewöhnlichen Weltlauf abweichen, so ist doch auch im Neuen Testament nirgends eine Theorie vom Wesen des Wunders als mit unserem Heil in notwendigem Zusammenhang stehend bezeichnet oder angedeutet. 5. Heilsglaube, heilbringender Glaube ist der Glaube, dafs es einen lebendigen Gott giebt, dafs dieser Gott die ganze Welt regiert, dafs er durch garnichts gehindert wird, seine Heilsgedanken auszuführen, ihm vielmehr alles hierzu dienen mufs; dafs auch das, was wir naturgesetzliches Geschehen heifsen, nichts anderes ist, als eine bestimmte Art göttlichen Thuns, und dafs Gott seine Existenz und sein Walten dem Menschen mit der Wirkung zweifelloser Gewifsheit kund machen kann. Eben den Glauben, der in uns entsteht, wenn der allmächtig helfende und gebende Gott sich uns persönlich offenbart, nennen wir Wunderglauben. 6. Aufgabe des Religionsunterrichtes ist es, auf allen Stufen, aber bestimmter, planmäfsiger, ausdrücklicher doch erst in den obersten Klassen, in diesem Sinn von Wunder und Wunderglauben zu reden, die Hindernisse, welche dem Wunderglauben in den Schülern entgegenstehen, zu beseitigen, den christlichen Gottesglauben wie nach allen Seiten hin so auch nach der, wonach er Wunderglaube ist, zu pflegen. 7. Jede Art von Forderung des Glaubens an die biblischen Wundergeschichten ist gänzlich zu unterlassen, über das Thatsächliche im Sinn von These 1 zu reden, das Hauptgewicht darauf zu legen, dafs Jesu eigenes Glaubensleben als vorbildlich dargestellt wird. Es soll aber auch Jesu Wundermacht nach der Richtung hin dargelegt werden, dafs wir an ihr sehen, wie Gott in unumschränkter Machtvollkommenheit durch Jesum als sein vornehmstes Werkzeug den Menschenkindern seine Hilfe und seine Gaben zu teil werden läfst.

Religionsunterricht der Dissidentenkinder. Eine gemeinverständliche Darstellung nach quellenmäfsigem Material von R. W. Glatzel. Vielfach ist in jüngster Zeit die Frage über den Religionsunterricht der Dissidentenkinder behandelt worden, und zwar hat die Antwort verschieden gelautet, je nach dem Standpunkt des Antwortenden; beide aber, Unterrichtsverwaltung wie Dissidenten, berufen sich auf die geltenden gesetzlichen Bestimmungen. Bei dieser Unsicherheit der lex lata ist es kein Wunder, dafs auch die Rechtsprechung zu verschiedenen Ergebnissen kommt, und es erscheint die Forderung des Verf. durchaus berechtigt, dafs auf dem Wege der Gesetzgebung den veränderten Anschauungen der modernen Zeit über Religion und Gewissensfreiheit Rechnung getragen werde (gegenüber den Anschauungen der Zeit, in der die geltenden gesetzlichen Bestimmungen im Allgemeinen Landrecht aufgezeichnet wurden). Die vorliegende

Schrift bietet das gesamte Material in urkundlicher Form und ermöglicht es jedem Interessenten, sich ein eigenes Urteil zu bilden.

In der ZPhP. III, 5 berichtet Spielmann nach den Akten des Kgl. Staatsarchivs in Wiesbaden über den *Allgemeinen Religionsunterricht in Nassau,* wie er seit 1817 neben dem konfessionellen Religionsunterricht erteilt wurde. Theoretisch gestaltete sich die Sache folgendermafsen: 1. Der allgemeine Religionsunterricht wurde prinzipiell anerkannt und neben ihm der konfessionelle. 2. Es beschränkte sich aber der erstere auf die Unterklassen der Volksschulen als allgemein propädeutischer historischer RU., während in den Oberklassen der konfessionelle, dogmatische an seine Stelle trat. Als Scheidepunkt wurde etwa das zehnte Lebensjahr der Schüler angesehen. 3. Der Besuch des propädeutischen (allgemeinen) RU. war für die Kinder anderer Konfession als die des Lehrers nicht obligatorisch (wobei trotzdem dem letzteren die konfessionelle Behandlung des Stoffes verboten war). Praktisch entsprach die Ausführung jener Bestimmung durchaus nicht; sie vollzog sich auf verschiedene Weise. 1. Schulen, deren sämtliche Kinder derselben Konfession angehörten, hatten rein konfessionellen RU. 2. Bei mehrklassigen thatsächlichen Simultanschulen nahm die Regierung stets darauf Bedacht, dafs Lehrer verschiedenen Bekenntnisses an derselben Schule wirkten. 3. Bei einklassigen Simultanschulen dagegen blieb thatsächlich nichts anderes übrig, als alle Schüler dem Religionsunterrichte des Lehrers wenigstens für die Unterklassen (meist aber für die ganze Schulzeit überhaupt) zu überweisen, d. h. wenn die Eltern dies wünschten, dem Lehrer aber dabei den dogmatischen Unterricht zu untersagen. Daneben wurde der konfessionelle RU. auf Betreiben der Regierung mit Unterstützung der Geistlichkeit oder von ihr allein erteilt, wobei sich die katholische Kirche eifriger zeigte, als die evangelische. — Das Volk zeigte sich mit dieser Einrichtung, die die bestehenden Gegensätze auf religiösem Gebiete nicht hervorhob, sondern denselben auswich, zufrieden. Einen Widerspruch erhob zuerst der katholische Landesbischof 1831, dem sich dann auch der evangelische anschlofs, worauf 1838 der allgemeine RU. am Landesgymnasium aufgehoben, der konfessionelle eingeführt wurde. Seitdem wurde von evangelischer wie katholischer Seite der Kampf gegen den allgemeinen RU. eifrig fortgesetzt und 1846 von der Regierung verfügt, er habe auch an den Volksschulen überall fortzufallen und an seine Stelle der konfessionelle zu treten, der nun in den unteren Klassen vom Lehrer, in den oberen vom Pfarrer erteilt wurde (aufser biblischer Geschichte, die meist auch der Lehrer lehrte). — Die Beschwerden über den allgemeinen RU. als unchristlich waren unbegründet; selbst der Unterricht in der Moral wurde nur vom christlichen Standpunkte aus erteilt. „Keinesfalls war die Absicht der nassauischen Regierung, den Kindern bis zum zehnten Jahre keinen dogmatischen RU. und von da ab einen solchen nur in toleranter Weise erteilen zu lassen, unchristlich und unpädagogisch. Es hat gerade in jener Zeit der Begründer der neuen Unterrichtstheorie, Herbart, ge-

schrieben, dafs derjenige RU., der das Eigentümliche der Konfession betrifft, den allgemeinen christlichen voraussetzt.“ Gewifs, aber doch werden wir es als einen gesunden Fortschritt betrachten müssen, dafs dieses Erbteil aus der Zeit des Rationalismus (vgl. Paulsen, Gesch. des gel. Unterrichts II², 151) nun beseitigt ist und auch der RU. auf den untersten Stufen von Lehrern derselben Konfession erteilt wird, ohne darum konfessioneller Polemik in diesem Unterricht das Wort reden zu wollen. Daran ändert wohl auch die Thatsache nichts, mit der der Verfasser seine interessante Mitteilung schliefst, dafs die Aufhebung des konfessionslosen RU. vielfach beklagt wurde und noch heute beklagt wird. Jene Zeit, wo es „so schön und friedlich war im Gegensatz zu dem wiedererwachten konfessionellen Kampfe der Gegenwart“, ist eben vorüber, und wir wollen ihr keine Thräne nachweinen.

In den CoB. V, 100 ff. handelt B. Bähring über *Friedrich Fröbel als Erzieher*. Er beginnt mit persönlichen Erinnerungen aus den Jahren 1824 und den folgenden, in denen er von Fröbel in Keilhau erzogen und für seine Erziehungsgrundsätze begeistert wurde. Die folgenden Blätter, in denen von Fröbels Erziehungsgrundsätzen gesprochen wird, mit besonderer Berücksichtigung der Religion, und in denen die Lehrer der Religion angesichts des betrüblichen Zustandes des religiösen Volkslebens warm aufgefordert werden, den Bemühungen der Freunde und Schüler Fröbels fördernd entgegen zu kommen, bieten sachlich nichts Neues oder Bemerkenswertes.

Die soziale Frage im Unterricht der Erziehungsschule behandelt E. Thraendorf in der ZPhP. IV, 282 ff. Er geht aus von dem im 8. Jahrgang der ZevRU. abgedruckten Vortrag des Professors Rumpe (Rawitsch) und begrüfst es mit Freuden, dafs diese Frage damit zur Diskussion gestellt ist, anknüpfend an das bekannte Wort Uhlhorns: „An der sozialen Frage werden sich die Geschicke der Kirchen entscheiden. Diejenige Kirche wird den Sieg behalten, welche zur Lösung der sozialen Frage am meisten beiträgt.“ — Th. bemängelt zunächst die Fassung des Themas als zu weit und in dieser Breite unendlich schwierig und verwickelt, auch als überflüssig, da die Vertreter der anderen Fächer diese Frage bereits gründlich erörtert hätten und nur der RU. im Rückstand geblieben sei. Mit Rumpe ist Th. einverstanden in der energischen Betonung der Notwendigkeit der Behandlung der sozialen Fragen im Religionsunterricht, wenn er auch, wo es sich um die Art der Behandlung handelt, an R.s Ausführungen eine meist wohlberechtigte Kritik übt. Statt bei der Beurteilung der sozialen Schäden der Gegenwart überall einen religiösen Mafsstab anzulegen, wie es Luther, in unserer Zeit Wichern und Werner gethan haben (aus denen mehrfache Belege beigebracht werden), wirft sich R. zum Verteidiger der sogenannten Ordnungsparteien auf, sieht die höchste sozialpolitische Weisheit in einem Artikel der „Nordd. Allgemeinen Ztg.“. Demgegenüber weist Th. auf „die ewige göttliche Ordnung hin, die niemand umstofsen darf, das sind die Gesetze der Sittlichkeit, die

Gott uns ins Herz gepflanzt hat.“ „Menschliche Ordnungen sind pietätvoll zu behandeln, aber das Streben. sie weiterzubilden im Geiste der Liebesthätigkeit und des Wohlwollens, darf nicht als Umsturzbestrebung gebrandmarkt werden.“ „Dem Frieden und der Versöhnung hat der RU. zu dienen, nicht dem Standesinteresse und der Parteiwut. Wie das zu geschehen hat, das ist eine Frage, zu deren Lösung von seiten der Religionslehrer meines Wissens nach sehr wenig geschehen ist.“ Einen dankenswerten Beitrag hat Hochhuth geliefert (s. Jb. VIII, 26). „Zwei Aufgaben hat der RU. besonders an höheren Schulen der sozialen Frage gegenüber zu lösen. Er hat vor allem bei seinen Zöglingen den Grund zu legen zu einer später zu bethätigenden sozialen Gesinnung, und er hat weiter an der Hand der Geschichte zu zeigen, in welcher Weise sich der soziale Geist des Christentums in der Geschichte, besonders der neueren und neuesten Zeit, bethätigt hat und bethätigen kann. Die Pflege der sozialen Gesinnung setzt schon mit der Behandlung des A. T. ein, vgl. Amos. Mit seinem Bufsrufe und mit der wiederholten Mahnung: Barmherzigkeit, nicht Opfer! hat Jesus das Werk seiner grofsen Vorläufer wieder aufgenommen, um es zu vollenden. Wie das N. T. für die Wirkung sozialethischen Geistes fruchtbar zu machen ist, hat Hochhut im einzelnen ganz gut nachgewiesen; aber in Bezug auf Kirchengeschichte fehlt es noch vollständig an brauchbaren methodischen Vorarbeiten, denn wenn nach Münch die Kirchengeschichte als geistliche Kulturgeschichte oder, wie ich lieber sagen würde, als Geschichte der sittlich-religiösen Entwickelung behandelt werden soll, dann mufs sie eine vollkommene Umwandlung erfahren. — Uhlhorn, *Christliche Liebesthätigkeit* ist stofflich trefflich, bietet aber nichts für die Hauptsache, die methodische Verwendung. „Ich lese mit meinen Schülern (2. Seminarklasse) Luthers Schrift: „Ein treu Vermahnung zu allen Christen sich zu hüten vor Aufruhr“, dann „Von der weltlichen Obrigkeit“ und endlich das Sendschreiben vom 21. August 1524 über die Allstädter Schwärmer. In Klasse I wird dann noch Wicherns Thätigkeit behandelt und das Hauptsächlichste aus der Wittenberger Rede und der Denkschrift über Innere Mission gelesen. Ferner werden G. Werner und Ch. Kingsley in ihrem Wirken geschildert und durch Darbietung aus den Quellen in ihrem Fühlen und Wirken den Schülern nahe gebracht. So glaube ich, kann durch die Geschichte der Zögling tüchtig und fähig gemacht werden, einst im Leben der sozialen Frage gegenüber eine auf eigenes Urteil gegründete Stellung einzunehmen.“

In 12 ausführlichen *Leitsätzen* setzt sich Baumgarten-Kiel mit der bekannten Schrift: „Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des Protestantismus“ (vgl. Jb. XI, 11) in ZPhP. IV, 2 S. 118 ff. auseinander. Die Leitsätze handeln zuerst von der Bedeutung des A. T. für die Erziehung des evangelischen Volkes, und sodann von den Schwierigkeiten des A. T. und ihrer Überwindung. Da die Forderung jener Schrift: „Fort mit dem A. T. aus dem Religionsunterricht!“ noch immer auch in

Tageszeitungen häufig ertönt und viele Gebildete darin einstimmen, so ist der Versuch des Verfassers um so dankenswerter, kurz zusammen zu fassen, was der Religionslehrer dagegen zu sagen hat, und so mag es gerechtfertigt sein, wenn wir hier für weitere Kreise jene Thesen in ihren wesentlichen Gedanken wiedergeben. 1. Jene Schrift bricht mit der gesamten Geschichte der Kirche, besonders der alten Kirche, wenn sie die Entbehrlichkeit des A. T. für die christliche Bildung proklamiert. 2. Das Christentum ist wesentlich geschichtliche Religion, wird wirklich verstanden nur, wenn es als die Erfüllung der religiösen Bedürfnisse und Erwartungen erfafst wird, die in Israel leben. Das ganze N. T. setzt das A. T. voraus. 3. Nur soweit das A. T. Gesetz ist, wird es vom Evangelium abgelöst; soweit es aber Verheifsung ist und eine Reihenfolge von Offenbarungen Gottes im Volk Gottes darstellt, ist es bleibende Vorstufe und das erste gottgegebene Mittel zum Verständnis der Offenbarungen Gottes in Christo Jesu. 4. Auch das Wesentlichste des Evangeliums, der Heilsweg von Sündenerkenntnis zur Gnadengewifsheit, wird erst dann sicher angeeignet, wenn im idealen Umgange mit den Frommen des Alten Bundes der heilige, zürnende, strafende Gott als der lebendige erkannt ist. Diesen Besitz setzt das N. T. voraus, indem es den Heiligen als den gnädigen Gott offenbart (fügen wir hinzu: im Anschlufs an Propheten und Psalmen); und sehr wichtig und richtig, „die Schwäche des Gnadenbewufstseins so vieler Christen erklärt sich zum Teil aus der Schwäche des am A. T. zu nährenden Gefühls der Gegenwart des heiligen Gottes“. 5. Über die Bedeutung des A. T. für das sittliche Leben: Ergänzung des N. T., das, wesentlich für die Errettung der einzelnen Seele aus der „Welt“ und auf Begründung einer Gemeinde des Heils bedacht, keinen Ersatz bietet für die Familien- und Volkserziehung des A. T.; wichtig zumal in unserer Zeit sozial-ethischer Bestrebungen. 6. Weder im N. T. noch gar in den deutschen Sagen und Märchen ist ein pädagogisch so wichtiges Anschauungsmaterial für die Kindesseele zu finden. — Die „derbe Natürlichkeit“ (Goethe) des A. T., seine Fülle von Gestalten voll einfachen Denkens und Fühlens, die elementare, naive Art seines Verkehrens mit Gott, Natur und Tierwelt, seiner aus edelsten und niedrigsten Zügen bunt gemischten Heldengestalten stehen dem Kindesalter unendlich viel näher, als das N. T. mit seinem vorwiegenden Ringen mit den tiefsten Sorgen und schwersten Problemen.“ Darum gerade für die Unterstufe aus pädagogischen Gründen bevorzugt. — 7. Der alttestamentliche Religionsunterricht hat die Aufgabe, auf Grund anschaulicher Vorführung der religiösen Geschichte Israels in ihrer durch unvergleichliche Gottesführung und gewaltige Glaubenshelden bestimmten Entwickelung, in ihrer Abzielung auf den neuen Bund, zugleich aber in ihrem Abstand von demselben das Verständnis des Christentums, vornehmlich aber der Person Jesu Christi anzubahnen und die christliche Lebensfrömmigkeit, den Glauben an den lebendigen Gott und seine Wege im Leben der Einzelnen und der Völker, die Einsicht in die sittlichen Lebensaufgaben in Haus und Volk, die Begeisterung für wahres Helden-

tum anzuregen und zu vertiefen“ (Flöring, vgl. Jb. 1896). 8. Bei der Fülle des religiösen Lehrpensums ergeben sich aus der Masse alttestamentlichen Stoffes Schwierigkeiten; darum braucht es aber nicht durchaus vor dem N. T., als dem wichtigeren Stoffgebiet, zu weichen; schliefst ja doch die Erziehung zum Heilsleben mit der Entlassung aus der Volksschule nicht ab. Beschränkungen lassen sich an anderen Stellen leicht erzielen. 9. Notorisch haben die Kinder Freude an der Patriarchengeschichte und ihrem fremdartigen Kolorit, und die aus der Lehre von der „Bildung“ als der stufenmäfsigen Erweiterung der kindlichen Vorstellungswelt entnommenen Angriffe auf das A. T. im 1. Schuljahr sind mindestens ebenso gültig für das N. T. und für die sittlich-religiös nahezu wertlosen Sagen und Märchenstoffe, und sollten sich nur gegen eine verfrühte Anregung der reflektierenden Selbstthätigkeit der Kinder richten. — 10. Die sittlich-religiösen Bedenken gegen viele alttestamentlichen Geschichten lassen sich teils durch Ausscheiden derselben (doch möchte ich die Geschichte von Isaaks Opferung nicht missen), teils durch die Art der Behandlung heben. Natürlich nicht allegorisieren, auch nicht fälschlich idealisieren! Auch soll die Unvollkommenheit der alttestamentlichen Offenbarung gegenüber der neutestamentlichen ebensowenig verborgen bleiben, wie die Sündhaftigkeit der jüdischen Heldengestalten. Dagegen ist analog der Behandlung des Dekalogs im Kleinen Katechismus auch der Geschichtsstoff des A. T. in christlicher Verklärung, d. h. in seiner Bedeutung für uns Christen darzubieten. „Jene Helden aber sollen für die Kinder Helden bleiben, weil sie bei aller Fehlbarkeit in ganz unvergleichlicher Weise den lebendigen Gott gesucht haben.“ — 11. Handelt von den Bedenken, welche aus den Resultaten der kritischen Betrachtung des A. T. gegen den bisherigen Betrieb des Unterrichts hergeleitet werden: ohne eine wissenschaftliche Begründung, erschüttern aber den religiösen Ewigkeitswert des A. T. für die christliche Erziehung. Die religiöse Wahrheit und Bedeutung der einzelnen Geschichten fällt nicht mit ihrer Ungeschichtlichkeit dahin. Nicht Geschichts-, sondern religiöser Gesinnungs-Unterricht! Reflexion liegt dem Kinde fern. — Und noch weniger beeinträchtigt Wellhausens Auffassung eine fromme Betrachtung der alttestamentlichen Heilsgeschichte: auch für die moderne Theologie, welche die Offenbarung Gottes gerade in der geschichtlichen Entwickelung verehrt, bleibt in dem organischen Fortschritt der israelitischen Religionsgeschichte, dieser Stufenfolge von Offenbarungen in prophetischen Persönlichkeiten, die absichtsvolle Führung Gottes unverkennbar; im Gegenteil glaubt dieselbe der neutestamentlichen Unterordnung des Gesetzes unter den Prophetismus die wissenschaftliche Basis gegeben zu haben. Wie weit es ihm gelingt, diese fromme Betrachtung des A. T. den Kindern mitzuteilen, hängt bei dem kritisch gerichteten Lehrer ebenso wie bei dem traditionsgläubigen lediglich ab von der Lebendigkeit seines persönlichen Heilsglaubens. — 12. Über die Schwierigkeiten der unterrichtlichen Verwertung der modernen Geschichtsauffassung und die Notwendigkeit, die Kinder so zu unterrichten, dafs mit den Zweifeln geschicht-

licher, naturwissenschaftlicher, philosophischer Herkunft nicht auch der Glaube an die göttliche Offenbarung und die sittliche Lebenswahrheit des A. T. wankend werde. Beiderseitigen Schwierigkeiten ist nur durch eine innerlich freie, wahrhaft evangelische Behandlung des A. T. zu begegnen, die den ewigen religiös-sittlichen Gehalt aus dem Geschichtsbild heraus leuchten läfst. — Die beste Apologetik des A. T. ist der persönliche Eindruck, den die Kinder mit ins Leben nehmen von der aufrichtigen Ehrfurcht des Lehrers vor der Offenbarungsurkunde des Alten Bundes, von welcher der Mittler des Neuen Bundes sagte: „Ihr suchet in der Schrift, denn ihr meinet, ihr habet das ewige Leben darinnen; und sie ist es, die von mir zeuget.“

Im PW. VI, 19 entwickelt ein Ungenannter seine Ansichten über den *Religions-Unterricht*, seine Berechtigung und Gestaltung. Er hat sich auf „Sittenlehre oder Moral und heilige oder Kirchengeschichte, in demselben Umfang und Verhältnis, wie die profane Geschichte (?) zu beschränken. Die metaphysische Art des Religionsunterrichts ist dem Gefühl zu überlassen und hat in Andachten, sei es in der Kirche oder Schule, sich zu äufsern und ihre Thätigkeit zu entfalten. Zu ihrer Entwicklung bildet die Musik einen geeigneten Faktor. — An solchem Unterricht sollen Katholiken, selbst Juden teilnehmen können, „falls sie denn imstande sind, die fanatische Einseitigkeit und den beschränkten Fanatismus (!) ihrer religiösen Anschauung zu unterdrücken.“ Das A. T. kommt nur als profane Geschichte in Betracht. „Der historische Inhalt des N. T. dagegen hat unter dem Namen der Heilsgeschichte eine besondere Stellung einzunehmen, wobei es natürliche Folge dieses Standpunktes ist, alles Wider- und Unnatürliche, was sich jetzt unter dem Namen des Wunders verbirgt, entweder auszuscheiden oder als Sage zu betrachten und zu erklären.“ — Die Sittenlehre hat sich von dem jüdischen Charakter der zehn Gebote loszusagen und sich auf den Prinzipien und Wurzeln der Glückseligkeit, nämlich Wahrhaftigkeit, Liebe und Zufriedenheit, aufzubauen.

In No. 27 derselben Zeitschrift bemüht sich Rz., „kein Theologe“, vom offenbarungsgläubigen Standpunkte aus mit Wärme, aber ohne rechtes Geschick, diese rationalistischen Ansichten zu widerlegen. Dafs ein Theologe sich damit beschäftigte, ist nicht der Mühe wert; immerhin ist es erfreulich, dafs die Redaktion dieser entgegengesetzten Ansicht Raum gegeben hat.

II. Lehrmittel.

1. Allgemeine Lehrbücher.

Leimbach, *Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten.* 1. Teil. Unter- und Mittelstufe[3]. Ausgabe A. Für die nichtschlesischen höheren Lehranstalten. Ausgabe B. Für die

Provinz Schlesien. Die 2. Auflage dieses Leitfadens ist bereits Jb. VIII besprochen. Das Buch ist an vielen Anstalten eingeführt und hat manche Vorzüge, die seinerzeit von der Kritik anerkannt sind. Die 3. Auflage wurde unerwartet schnell notwendig. Sie ist an vielen Stellen verbessert worden; über den Umfang dieser Verbesserungen zu urteilen, bin ich aufser stande. Neben die im wesentlichen mit der 2. Auflage übereinstimmende Ausgabe A, welche die Kirchenlieder nach dem neuen Hannoverschen Gesangbuche und dem kleinen Katechismus Luthers in dem für die Provinz Hannover vorgeschriebenen Texte darbietet, ist nun die Ausgabe B getreten, in der Kirchenlieder, Katechismus und Sprüche in der für die Provinz Schlesien amtlich vorgeschriebenen Auswahl und Gestalt erscheinen. Die Wahl gerade dieser beiden Provinzen erscheint sachlich nicht begründet. Nicht unerwähnt glaube ich lassen zu dürfen, dafs mir der Standpunkt des Verf. gegenüber den Ergebnissen der biblischen Kritik als völlig unhaltbar auch in einem Schulbuche erscheint, wie denn der biblische Teil überhaupt mir die schwächste Partie des Buches zu sein scheint. Einige wörtliche Citate mögen meine Behauptung erläutern. S. 154 (Ausg. B). „Zwei kleine Schreibfehler finden sich übrigens in den zwei Büchern Samuel: 2. Sam. 21, 8 ist nach 1. Sam. 18, 19 zu verbessern und Merab statt Michal zu lesen, und 2. Sam. 21, 19 ist statt Goliath: Bruder des Goliath zu lesen.“ Wo bleibt z. B. 1. Sam. 13, 1? — S. 157 „Das Hohelied Salomos“ oder „Das Lied der Lieder“ ist dem Wortlaute nach die Darstellung des Liebesverhältnisses zwischen Salomo und Sulamith; aber nach seinem Wortlaute darf das Buch nicht verstanden werden; denn ein rein menschliches Liebeslied würde in der Bibel nicht aufbewahrt worden sein.“ — S. 159: „Entstanden mag das Buch [Hiob] sein während der Blütezeit der hebräischen Poesie, etwa unter Salomo.“ — S. 164: „In allen Weissagungen des zweiten Teils [des Jesajas] setzt der Prophet das Exil voraus und weissagt somit von dem Standpunkte einer späteren Zeit noch fernere Zeiten.“ — S. 166: „Das Buch Daniels (so!) berichtet u. s. w. Das Buch ist eines der jüngsten im neutestamentlichen (so!) Kanon.“ (Wenige Zeilen vorher hiefs es, Daniel habe um 605 gelebt.) — Diese Proben mögen genügen; ich verkenne nicht, dafs hier eine völlig andere Betrachtung der Bibel vorliegt, als sie die meinige ist. Man sieht aber, dafs der Verfasser den traditionellen Standpunkt doch nicht konsequent hat festhalten können. Aber solche Viertel- und Halbwahrheiten können nach meiner Erfahrung nur Unheil anrichten.

2. Zur Bibelkenntnis.

E. Kautzsch, *Abrifs der Geschichte des alttestamentlichen Schrifttums* nebst Zeittafeln zur Geschichte der Israeliten und anderen Beigaben zur Erklärung des Alten Testaments. Auf mehrfachen Wunsch haben sich Verleger und Herausgeber der bekannten Übersetzung des A. T. ent-

schlossen, die „Beilagen" gesondert herauszugeben. Jedoch handelt es sich nicht um einen wörtlichen Abdruck der 2. Auflage (1896), sondern abgesehen von kleineren Berichtigungen und Ergänzungen (so insbesondere der neuesten Litteratur) finden wir eine Reihe von Erweiterungen: eine Besprechung des „Moseliedes" (Dt. 32), der sogen. Ebed-Jahveh-Lieder u. ä., vor allem eine Übersicht über die Quellenbestandteile sämtlicher biblischen Geschichtsbücher, weil bei den Lesern dieser Sonderausgabe nicht der gleichzeitige Gebrauch der Übersetzung, in der die verschiedenen Quellenschriften durch Randbuchstaben unterschieden sind, vorausgesetzt werden konnte. Auch hier ist mancherlei verbessert. Der Abrifs über die alttestamentliche Litteraturgeschichte ist durch Zerlegung der sechs Perioden in zahlreiche kleinere Abschnitte mit besonderen Überschriften sowie durch Kolumnenüberschriften übersichtlicher gestaltet. Wenn wir auch glauben annehmen zu dürfen, dafs die Kautzschsche Übersetzung des A. T. in den Händen der meisten Religionslehrer ist und im Unterricht benutzt wird, so begrüfsen wir doch auch diese Sonderausgabe mit Freuden und hoffen, dafs sie zahlreiche Leser finde, freilich kritische Leser.

P. Mehlhorn, *Die Bibel, ihr Inhalt und geschichtlicher Boden.* Ein Hilfsbuch[4]. Das geschmackvoll ausgestattete Büchlein bietet in knapper und doch edler Darstellung das Wissenswerteste über Begriff, Namen, Sprachen der Schrift, Überlieferung und Gliederung des Grundtextes, die bekanntesten Bibelübersetzungen und die Verbreitung der Bibel; in dieser Einleitung wünschte man etwas mehr Stoff. Es folgt dann ein Abschnitt über das Volk und die Litteratur des A. T. (S. 3—40) mit einem Abrifs der Geschichte des Kanons und über die Apokryphen; und auf S. 41—74 eine Darstellung der Geschichte und Litteratur des Urchristentums. Beiden Abschnitten ist eine übersichtliche Zeittafel beigegeben. Das Büchlein setzt als Leser wohl die Schüler der oberen Klassen unserer höheren Schulen voraus, und ich stehe nicht an, es als für diesen Zweck durchaus geeignet zu bezeichnen. Der Schüler findet hier in der That fast alles für ihn Wichtige beisammen. Freilich bedarf diese Darstellung gar sehr der Ergänzung durch den Lehrer. Der Verfasser steht durchaus auf dem Boden der modernen (Wellhausenschen) Auffassung des A. T., und es wird Sache des Lehrers sein, den Schüler darauf hinzuweisen, dafs nicht alles, was hier natürlich einfach als Thatsache hingestellt wird, auch wissenschaftlich erwiesen ist. Auch im neutestamentlichen Teil vermag ich mich zahlreichen Behauptungen nicht anzuschliefsen. Wer jedoch meint, dafs es vor allem darauf ankomme, dem ins Leben eintretenden Primaner die schwierigen Fragen auf dem Gebiete der biblischen Wissenschaft nicht zu verbergen, sondern ihm die richtige Anleitung zu geben, wie er über die Schwierigkeiten und Anstöfse hinwegkommen kann, der mag ruhig ihm dies Büchlein in die Hand geben. Der über die ganze Darstellung ausgebreitete Hauch warmer Anteilnahme und liebevoller Begeisterung wird jedermann wohlthuend berühren und jedem möglichen Anstofs vorbeugen.

F. W. Weber, *Kurzgefafste Einleitung in die Heiligen Schriften Alten und Neuen Testamentes.* Zugleich ein Hilfsmittel für kursorische Schriftlektüre. Für höhere Schulen und gebildete Schriftleser bearbeitet[10]. Herausgegeben von M. und J. Deinzer. Die von dem verdienten Bearbeiter der synagogalen Theologie herausgegebene Einleitung in die Schriften A. und N. T. hat es zur 10. Auflage gebracht, die abermals um 80 Seiten vermehrt ist. Die Herausgeber haben das Buch „mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart" einer Umarbeitung unterzogen, wobei besonders der alttestamentliche Teil „im apologetischen Interesse eine ziemliche Erweiterung erfahren" hat. „Der theologische Standpunkt aber und die Gesamtauffassung ist dieselbe geblieben." Der theologische Standpunkt wird gekennzeichnet durch die Angabe der Vorrede, dafs der Neubearbeitung des Werkes zu Grunde liegen der Keil-Delitzschsche Kommentar und die Arbeiten der Erlanger Theologischen Schule, besonders des Pfarrers Rupprecht (gegen den bekanntlich der verstorbene Vertreter des A. T. in Erlangen, Prof. A. Köhler, entschieden aufgetreten ist). Wenn dann weiter gesagt wird, dafs auch der Strack-Zöcklersche Kommentar zu mannigfacher Belehrung und Anregung gedient und die Stracksche Einleitung ins A. T. sich als wertvolle Hilfe bei der Ausarbeitung erwiesen habe, so wird die mögliche Hoffnung, die Bearbeiter hätten aus einigen Teilen des ersteren Werkes und aus dem letzteren Buche Nutzen gezogen, sofort vereitelt durch den tadelnden Zusatz: „Das weite Mafs jedoch, in welchem die beiden letztgenannten Werke, bei sonstigem Festhalten des gläubigen (!) Standpunktes, gleichwohl der modernen Kritik, allerdings nach Vorgang bedeutender Autoritäten, entgegenkommen, konnte nicht als in der Sache begründet erachtet werden." Uns scheint dabei bemerkenswert zu sein das Zugeständnis: man kann „den gläubigen Standpunkt (!) festhalten" und doch „der modernen Kritik entgegenkommen", und man befindet sich bei diesem Entgegenkommen in guter Gesellschaft. Solange solche Dinge gedruckt und in weiten Kreisen gelesen werden (das beweist die 10. Auflage), können die selbstverständlichen und bis zum Überdrufs ausgesprochenen Wahrheiten nicht oft genug wiederholt werden, und ich verweise auf Kautzsch' treffende Worte im „Abrifs" S. 147 u. flgde.; es sei mir gestattet, die Schlufsworte seiner Vorrede hier noch einmal abzudrucken: „Es wird nach wie vor dabei bleiben: wissenschaftliche Probleme, die einmal als solche erkannt sind, kommen nicht eher zur Ruhe, als bis sie gelöst oder doch die Grenzen ihrer Lösbarkeit festgestellt sind. Das gilt von den Problemen der theologischen Wissenschaft, also auch von denen der Schriftforschung, so gut wie von allen anderen, und die Lebenskraft einer Kirche ist u. a. daran zu erkennen, dafs sie die redliche Forschung gewähren läfst und der Macht der Wahrheit vertraut, die doch zuletzt den Sieg behalten wird. Eine Kirche aber, die eine gewissenhafte Prüfung ihrer Glaubensüberlieferungen nicht vertragen kann, . . . spricht sich selbst das Urteil. Wenn man die Gewissen für alle Zeiten an überlieferte Meinungen binden will, so mufs

man die Einwände, die gegen die Überlieferung erhoben worden sind, widerlegen können. An Versuchen dieser Art hat es ja nicht gefehlt, und sie werden uns alle Zeit willkommen sein, solange sie sich — unter Anerkennung der Thatsachen — damit begnügen, den kritischen Übereifer zu dämpfen oder eine unziemliche Art der Erörterung von Fragen der Schriftforschung zurückzuweisen. Mutet man uns aber zu, auch in betreff endgiltig erledigter Thatsachen, wie z. B. der Zusammensetzung des Pentateuchs und der Geschichtsbücher aus verschiedenen, zum Teil weit auseinander liegenden Quellenschriften, den Wahrheitssinn zu ertöten und grundlosen Vorurteilen zu Liebe unerschütterliche Ergebnisse zu verleugnen, so protestieren wir dagegen im Namen der evangelischen Freiheit, und das um so mehr, je gründlicher und kläglicher bisher alle Versuche, solche Zumutung noch mit einem Schein von Wissenschaftlichkeit zu behängen, gescheitert sind.“ (Zu dem Passus S. 148 des Abrisses über die allegorische Schrifterklärung vgl übrigens, was Leimbach S. 157/8 des oben besprochenen Leitfadens über das Hohelied bemerkt!) Soviel zur Charakterisierung des wissenschaftlichen Standpunktes der Neubearbeitung der Weberschen Einleitung; Einzelheiten anzuführen hat keinen Zweck, jedermann kennt sie. Im übrigen aber sei es ausdrücklich anerkannt, dafs die Verfasser in durchaus vornehmer Weise und in stets anständigem Tone ihre „Apologetik“ führen, ihre Gegner immer zu Worte kommen lassen und auch dem früher sehr stiefmütterlich behandelten Wellhausen nunmehr zwölf enggedruckte Seiten widmen und sogar an seinen Aufstellungen etwas Richtiges anerkennen. Auch sei das Verdienstliche der ausführlichen Inhaltsangaben der biblischen Bücher rühmend anerkannt, aus denen auch derjenige reichen Nutzen ziehen kann, der die wissenschaftlichen Ansichten des Buches nicht teilt. — Was nun die weitere Frage angeht, inwieweit sich das Buch als Lehrmittel für die höheren Schulen eignet, so bemerkt zwar die Vorrede, dafs das Buch durch Bedürfnisse des Unterrichts veranlafst und zunächst für Unterrichtszwecke berechnet sei. Jedoch geht aus meinen bisherigen Ausführungen schon zur Genüge hervor, dafs ich das Buch für unsere Gymnasien nicht empfehlen kann, dazu ist es auch viel zu ausführlich und theologisch. Vielmehr haben wir uns seine Leser wohl besonders in Schullehrer- und Missions-Seminarien und ähnlichen Anstalten zu denken, wo es denn auch, immer mit den nötigen Vorbehalten, treffliche Dienste leisten mag. Bedauerlich dagegen wäre es, wenn unsere jungen Theologen daraus ihr Rüstzeug „wider die unfehlbare Wissenschaft“ entlehnen wollten.

Robert Kübel, *Bibelkunde. Erklärung der wichtigsten Abschnitte der heiligen Schrift und Einleitung in die biblischen Bücher.* Teil II. Das Neue Testament[6]. Mit einem Vorwort von Dr. Burk. Die 6. Aufl. dieses altbekannten Buches ist auf Wunsch des Verfassers, des inzwischen verstorbenen Nachfolgers Becks auf dem Tübinger Lehrstuhl, ein unveränderter Abdruck der 5. Auflage. Der kritische Standpunkt Kübels ist bekannt; aber auch wer auf einem anderen Standpunkt steht, wird aus

den zusammenhängenden Erörterungen des Inhalts und Gedankengangs der wichtigsten Abschnitte reiche Belehrung und Anregung schöpfen und das Buch nicht ohne Dank gegen „den selig vollendeten Zeugen evangelischer Wahrheit aus der Hand legen, der es als Universitätslehrer nicht für zu gering erachtet hat, auch den Kleinen zu dienen, der noch redet, wiewohl er gestorben ist“ (aus der Vorrede).

W. Schulze, *Die Volksgeschichte Israels.* Eine Vorrede fehlt. In einer Einleitung spricht sich der Verf. über die Bedeutung der Geschichte Israels und über den Standpunkt, von dem aus er sie betrachtet, aus. Israel war bestimmt, die Lücke auszufüllen, welche Griechenland in dem Umkreise seiner denkenden und sittlichen Thätigkeit gelassen hatte. Von hier aus hat die Welterneuerung durch den Kampf gegen die geistige und leibliche Not begonnen. So ist die alte Geschichte Israels zugleich eine Geschichte des menschlichen Herzens und seiner ewigen Bedürfnisse. Die Geschichte des A. T. ist eine göttliche Erziehungslehre zum Reiche Gottes, in welchem Gerechtigkeit wohnt. Sie ist Offenbarung Gottes, der den grofsen Persönlichkeiten dieser Geschichte sich mitteilt, sie in der Tiefe ihrer Seele erregt, mit seinem Geiste erfüllt, nach dem Mafse ihrer sittlichen und religiösen Empfänglichkeit (nach J. Hülsmann). Dieser religiöse Fortschritt ist kein Naturvorgang, der sich mit Notwendigkeit aus der angeborenen Natur unseres geistigen Wesens entwickelte. . . . Die Verwirklichung des göttlichen Weltzwecks setzt einen bewufsten Willen über die Welt (Transcendenz) und zugleich ein geordnetes Wirken in der Welt voraus (Immanenz). Während nun der alttestamentliche Fromme, wie der antike Beobachter überhaupt, vielfach allzu geneigt ist, Durchbrechungen der Naturgesetze durch die übernatürliche Macht anzunehmen, verehren wir Neueren im Zeitalter der Naturwissenschaft vielmehr in jenen die festen Grundsätze des göttlichen Wirkens. Es folgt dann die Aufzählung der vier Arten von „Wundern“ nach dem Mehlhornschen Leitfaden. Also auch hier die Verbeugung vor dem „Zeitalter der Naturwissenschaft!“ Diese grundsätzliche Beseitigung des Wunders im biblischen Sinne vermag ich nicht zu billigen, mufs sie vielmehr für Willkür halten. — Die Darstellung der Volksgeschichte Israels zerfällt nun in zwei Teile: I. Die Zeit der politischen Selbständigkeit, und zwar A. Ausgang aus Aegypten. Wanderzeit. Einnahme Kanaans. B. Das Sonderdasein der Stämme unter hervorragenden Stammeshäuptern und Heerführern (Richtern). C. Israel vereinigt unter den ersten drei grofsen Königen. D. Das Volk getrennt in die Reiche Israel und Juda. — II. Die Zeit der politischen Unselbständigkeit des Volkes. A. Unter den Babyloniern und Persern. B. Unter den Griechen, den Ptolemäern und Seleuciden. C. Unter den Römern. (Vorübergehende politische Selbständigkeit unter den Hasmonäern, die scheinbare unter den Herodianern.) Diese Einteilung entspricht zwar nicht ganz dem thatsächlichen Verlauf der Geschichte, mag aber als dem Zwecke des Buchesgemäfs anerkannt werden. Die Darstellung selbst bietet des Treffenden und Anregenden viel, kann aber dennoch nicht

voll befriedigen, was auch die Herausgeber der „Hilfsmittel“ wohl empfunden haben. Denn Fauth schreibt in der „Theologischen Rundschau“ I, S. 400 f.: „Dafs bei einem so schwierigen Unternehmen nicht alles auf den ersten Wurf gleichmäfsig gelingt, ist natürlich; das weifs auch Sch. selbst. Das Buch hat seine Glanzseiten (z. B. die schöne Partie über das alte Sehertum in Israel) und seine Schwächen.“ Ich möchte vor allem fragen: Wer ist eigentlich als Leser des Buches gedacht? „Evangelische Religionslehrer und Pfarrer?“ oder gar Studierende? Nun, ich hege doch zu diesen Männern das Vertrauen, dafs sie ihre Kenntnis der modernen Auffassung von der Entwicklung der israelitischen Volksgeschichte aus anderen Werken schöpfen werden, wenn auch zugegeben werden soll, dafs gerade sie, wenn sie mit Kritik lesen, aus dem Buche mancherlei Anregung schöpfen können. Oder „Seminaristen und reifere Schüler höherer Lehranstalten?“ Also solchen, die ohne Kritik lesen und lesen müssen? Ich würde es nicht glauben verantworten zu können, solchen dies Buch in die Hand zu geben; dazu steht viel zu viel Halbrichtiges, Problematisches, ja Unrichtiges darin, auch ist das Buch viel zu fehlerhaft gedruckt. Ich meine, die Zeit, für solche Kreise eine Volksgeschichte Israels zu schreiben, ist überhaupt noch nicht gekommen; dazu sind die Probleme noch viel zu sehr im Flufs, und gerade neuerdings scheint die Hoffnung berechtigt zu sein, dafs manches von dem über Bord Geworfenen wieder Gnade vor den Augen der Forscher finde; das wird auch durch die Darstellung von Schulze bestätigt. Der Raum verbietet mir, auf Einzelheiten einzugehen; doch will ich nicht schliefsen, ohne noch einmal ausdrücklich hervorzuheben, dafs das Buch des Treffenden und Erfreulichen viel enthält; die Schwierigkeiten liegen zum Teil in der Sache, nicht in der Art, wie der Verf. sie behandelt hat.

Franz Schultz und Rob. Triebel, *Zwanzig Psalmen für die Schule* erläutert. Das Büchlein ist ein Seitenstück zu der bekannten Erläuterung der Kirchenlieder von denselben Verfassern. Es soll dem Unterricht in der Volksschule dienen, umschreibt den Inhalt der Psalmen in einfacher und verständlicher Weise, beleuchtet ihn durch Hinweis auf biblische Erzählungen, Sprüche, Liederverse und Katechismusstücke, und sucht die Übersichten aus dem erklärten Inhalte ungezwungen zu gewinnen. Wiewohl in erster Linie für die Hand der Seminaristen und Lehrer bestimmt, mag es doch auch für die nicht theologisch gebildeten Kollegen empfohlen werden, denen der RU. auf den unteren und mittleren Klassen der höheren Lehranstalten übertragen ist, zumal an manchen Stellen eine wörtliche Übersetzung des Grundtextes und abweichende Auslegungen gegeben sind. — Von den „Überschriften wird zugegeben, dafs sich nicht mehr ermitteln läfst, von wem sie herrühren“, doch „steht fest, dafs sie sehr alt sind“; dementsprechend werden sie überall als geschichtlich zuverlässig behandelt. Eine allgemeine Einleitung in den Psalter (vgl. Luthers Vorrede) fehlt. Ich möchte doch wünschen, dafs unsere Gymnasiasten etwas mehr über die geschichtliche Bedeutung der Psalmen erführen. — Die Auswahl

der Psalmen (1. 2. 8. 14. 16. 19. 23. 32. 46. 50. 51. 84. 90. 91. 103. 121. 126. 127. 130. 139) läfst noch Raum für manche Wünsche, die bei einer wohl nicht ausbleibenden neuen Auflage der freundlichen Berücksichtigung der Verfasser empfohlen seien. Ich nenne Psalm 24, auch 18 und 104. Die direkt messianische Deutung von Psalm 8 wird ausdrücklich zurückgewiesen. Warum nicht auch von Psalm 2? Wie stehts mit Psalm 110?

Reineckes *Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte,* neu bearbeitet von G. Guden. Teil I: Altes Testament[3]. Das Buch verfolgt den Zweck, Lehrern und Seminaristen, welche „Reineckes Biblische Geschichte für die Mittel- und Oberstufe“ beim Unterrichte gebrauchen, einen brauchbaren Kommentar zu geben, der sie befähigen möge, einen fruchtbaren, Geist und Gemüt bildenden Religionsunterricht zu erteilen. Es enthält zu diesem Behuf die üblichen biblischen Geschichten in 74 Paragraphen im Anschlufs an Luther, und daran schliefsen sich geschichtliche und praktische Erläuterungen und Hinweise auf Sprüche, Lieder und den Katechismus. Der Standpunkt des Verfassers, der nach der Vorrede die Erläuterungen unter Benutzung der hervorragendsten wissenschaftlichen Kommentare dem gegenwärtigen Standpunkte der biblischen Exegese angepafst hat, ist durchaus der traditionelle, nur ganz schüchtern wird hier und da der „Kritik“ ein kleiner Finger gereicht. Vgl. S. 3: „ . . dafs die Schrift, welche kein Lehrbuch der Naturwissenschaften, sondern die Quelle unseres Glaubens sein will . . .“, und 15 Zeilen darunter: „Dafs erwähnt wird, es habe Gras, Kraut und Bäume, ein jegliches seinen Samen nach seiner Art getragen, schliefst die Entwicklungstheorie Darwins und seiner Anhänger aus.“ Glaubt der Verf. wirklich, durch solche Halbheiten und Widersprüche die Würdigung von Gen. 1 als einer religiösen Urkunde bei seinen Seminaristen zu fördern? Für uns ist das Buch wenig brauchbar.

R. Grafsmann, *Biblische Geschichten des Alten und des Neuen Testaments für höhere Schulen.* Warum diese beiden Heftchen den Zusatz „für höhere Schulen“ tragen, ist nicht ersichtlich, jede Vorrede fehlt. Sie enthalten die Biblischen Geschichten im Wortlaut der Bibel; ob ein Bedürfnis vorlag, vielleicht für eine besondere Anstalt, sie zum so und so vielten male neu zu drucken, weifs ich nicht. Das A. T. enthält eine „Karte von Palästina zur Zeit der Richter und Könige“ in wahrhaft abscheulicher Ausführung; wozu solche Auge und Gefühl beleidigenden Kritzeleien, wo doch jeder Schüler in seinem Atlas antiquus eine gute oder leidliche Karte von Palästina hat? Aufserdem sind in den Text eingedruckt ein Kärtchen der Lage des Paradieses (auf dem armenischen Hochlande), ein Kärtchen der Sinaihalbinsel (zweimal!) und Skizzen der Stiftshütte, der heiligen Geräte u. s. w., sowie des Tempels, einfach, aber brauchbar. Die den Überschriften beigedruckten Zahlen wird der Bearbeiter wohl selbst nicht für zuverlässig halten (z. B. Moses und Josua 1572—1426 v. Chr.! Simson, Richter in Israel 1127—1107 v. Chr.!).

— Die Biblischen Geschichten des N. T. tragen denselben Charakter. Auch hier drei „Karten". Vorangestellt sind auf sechs Seiten Angaben, die das Wichtigste über das Land Palästina, Haus, Kleidung, Mafse und Münzen der Juden, Jahreszeiten, Tageszeiten und Feste enthalten. Endlich heifst es: 4. Die Zeitbestimmungen für die biblische Geschichte sind vom Verf. in R. Grafsmann, Geschichte des Gottesreichs, und in R. Grafsmann, Menschengeschichte, streng wissenschaftlich nachgewiesen, in der Weise, dafs für jede Begebenheit möglichst die Jahreszahl und für das Leben des Herrn Christus auch die Jahreszeit, ja vielfach auch der Monats- und Wochentag ganz sicher festgestellt ist. . . . Die biblische Geschichte gewinnt dadurch eine Sicherheit und Klarheit, welche für die Kinder überaus wichtig ist." Da diese Bemerkungen sich wohl auch auf den alttestamentlichen Teil mitbeziehen sollen, so wäre danach unser oben ausgesprochenes Urteil reumütig zu modifizieren, angesichts des „streng wissenschaftlichen" Nachweises, der mir leider bisher verborgen war. Vgl. Die Ehebrecherin, Joh. 8, 16. Oktober 32 n. Chr. Jesus lehrt die Jünger beten, Ende Dezember 32 n. Chr. Bekehrung des Apostels Paulus 34 n. Chr. — Der Verf. hätte das Gebiet der konfessionellen Polemik, wo er Anerkennenswertes geleistet hat, nicht verlassen sollen.

Th. Klein, *Biblische Geschichte für die ersten Schuljahre.* Ein sehr empfehlenswertes Büchlein. In edler, dem kindlichen Verständnis auf das glücklichste angepafster Sprache, natürlich in möglichster Anlehnung an den Bibeltext werden hier 31 Geschichten aus dem A. und 38 aus dem N. T. für die Kleinen erzählt; die Auswahl ist glücklich, im A. T. wesentlich Patriarchengeschichte. Ein besonderer Schmuck des Buches sind die 42 sauberen, scharfen und trefflich gelungenen Nachbildungen der Schnorrschen Holzschnitte aus der Bibel in Bildern. Jeder Geschichte sind einige dem kindlichen Verständnis zugängliche Sprüche und Katechismussätze angehängt. In einem Anhang findet sich eine reiche Auswahl von kleinen Gebeten und Liederversen. Die Ausstattung und der Druck sind vorzüglich, der Preis des sauber und haltbar gebundenen Exemplars sehr māfsig. Möchte das Büchlein weiteste Verbreitung finden auch unter unseren Vorschülern, Sextanern und Quintanern!

Zu den im Verlage von G. Wigand, Leipzig, erschienenen Anschauungsbildern nach den Holzschnitten von Julius Schnorr von Carolsfeld (je 15 für das A. und N. T.) giebt L. W. Seyffarth Erklärungen, die in zwei Heften zu je 30 Pf. in demselben Verlag erschienen sind und warm empfohlen werden dürfen.

Zum N. T. liegt in diesem Jahre wenig und wenig Belangreiches vor. Ich nenne zuerst

W. Koppelmann, *Deutsche Synopse.* Vergleichende Zusammenstellung der drei ersten Evangelien (Die Leidensgeschichte mit Beifügung des Joh.-Ev.). Im genauen Anschlufs an die revidierte Lutherbibel geordnet und mit erläuternden Stellen des Urtextes versehen. Die Eigentümlichkeit des Buches wird durch den langen Titel hinlänglich charak-

terisiert. Das Buch ist dem Bedürfnis im Unterricht entwachsen und wird jedem, der es im Unterricht benutzt, gute Dienste leisten; auch reiferen Schülern würde ich es gern in die Hand geben. Es bietet nicht (und will nicht bieten) wissenschaftlich Neues; das Markus-Evangelium wird zu Grunde gelegt in den geschichtlichen Abschnitten, das Matthäus-Evangelium in den Reden des Herrn, und dem entsprechend sind die Abschnitte der beiden anderen Evangelien umgestellt; jedoch ermöglicht selbstverständlich ein genaues Stellenregister die sofortige Auffindung jeder Stelle. Sehr zu billigen ist die Beifügung des Urtextes in Klammern an zahlreichen Stellen; ich würde darin noch weiter gehen: der erforderliche Platz dürfte dadurch gewonnen werden können, dafs die Spalten für die Evangelien, die an der betr. Stelle keine Parallele haben (oft ganze Seiten hindurch) etwas schmaler gehalten würden. Vielleicht liefsen sich auf diese Weise auch einige sachliche Anmerkungen unterbringen. — Die Hoffnung des Verf., dafs das Buch auch bei Erteilung des Konfirmanden-Unterrichts benutzt werden möchte, scheint mir wenig begründet zu sein: da handelt es sich doch wohl um andere Aufgaben. Ich wünsche dem übersichtlichen und dankenswerten Versuche einer deutschen Synopse weite Verbreitung. — Weniger oder vielmehr garnicht brauchbar für die Schule ist:

S. E. Verus, *Vergleichende Übersicht (Vollständige Synopsis) der vier Evangelien in unverkürztem Wortlaut.* (Luthers Übersetzung, revidierte Ausgabe, Halle 1892.) Ein merkwürdiges Buch! Der Verf. (Pseudonym?), für den die Gestalt Jesu ein Phantasiebild ohne geschichtlichen Hintergrund ist, hat mit grofsem Fleifs und äufserster Genauigkeit eine synoptische Nebeneinanderstellung des Textes der vier Evangelien gegeben, den er in 202 Abschnitte einteilt. In zahllosen Anmerkungen bietet er in knappster Form sachliche Erläuterungen, Hinweise auf Widersprüche u. ä., sowie Berichtigungen zu dem Text der revidierten Lutherbibel, den er zu Grunde legt. Während der Theologe, der mit Kritik liest, aus dem Buche mancherlei lernen kann, ist es zum Gebrauch in unseren Schulen gänzlich ungeeignet. Auf vier enggedruckten Seiten wird eine „Anleitung zum Gebrauch des Buches nebst Erklärung der Zeichen und Abkürzungen“ gegeben, deren Lektüre hinreicht, um, wie H. Holtzmann schreibt, die etwas verkünstelte Kompliziertheit des scharfsinnigst angelegten Apparates erkennbar werden zu lassen.

Über die Benutzung des *griechischen Neuen Testaments* im Unterricht giebt verständige und beachtenswerte Winke vom philologischen Standpunkt aus Th. Vogel-Dresden in NJ. 156 S. 313—321.

Ferd. Lentz, *Anleitung zur Behandlung der Biblischen Geschichten.* Teil II: Das Neue Testament. Über Veranlassung, Zweck und Einrichtung dieser Anleitung soll sich das Vorwort zum ersten Teil, der die Geschichte des A. T. enthält, aussprechen. Da mir dieser Teil nicht zugegangen, auch anderweit nicht bekannt ist, so mufs ich mich an das Buch selbst halten. Es scheint für Volksschullehrer bestimmt zu sein, und was ich davon gelesen habe, gefällt mir nicht übel und läfst sich auch für den

Unterricht in der Biblischen Geschichte auf den höheren Schulen recht wohl verwerten. Der Verf. orientiert zunächst über die Quellenschriften (Evangelien) und die Behandlung des Lebens Jesu im Unterricht, wobei sehr beachtenswerte Grundsätze aufgestellt werden im Anschlufs an Bang, Das Leben Jesu und seine unterrichtliche Behandlung. Es folgen dann die einzelnen Biblischen Geschichten: Erfüllung des Heils: 1. Geburt, Kindheit und Jugend Jesu. 2. Beginn der öffentlichen Wirksamkeit. 3. Liebesthaten Jesu. 4. Die Gleichnisse Jesu. 5. Letzte Reise Jesu nach Jerusalem. 6. Jesus lehrt in Jerusalem. 7. Leiden und Sterben Jesu. 8. Auferstehung und Himmelfahrt. — Die Aneignung des Heils in der christlichen Gemeinde. 1. Das Evangelium unter den Juden. 2. Das Evangelium unter den Heiden. — Die Besprechungen der einzelnen Geschichten sind eingehend, sinngemäfs und belehrend; sie schliefsen sich oft an ein bekanntes Bild an. Wir empfehlen das Buch warm. Zu tadeln ist, dafs in der Zeittafel noch die traditionellen Zahlen abgedruckt werden.

W. Sturm, *Der Apostel Paulus und die evangelische Überlieferung.* I, 1. Wir haben es hier mit dem ersten Teil einer gröfseren Arbeit zu thun, in der dargelegt werden soll, in welchem Verhältnis das paulinische Evangelium zur urchristlichen Überlieferung von dem irdischen Leben und Wirken des Herrn gestanden. hat. Was den Verf. bewogen hat, in diese Untersuchung einzutreten, ist neben anderen Gründen auch der apologetische Gesichtspunkt, „dafs der Apostel Paulus durch die Kenntnis der evangelischen Geschichte, die wir ihm gleichsam urkundlich nachzuweisen vermögen, für uns ein äufserst wertvoller Zeuge ihrer Überlieferung selbst ist.“ Die Untersuchung soll drei Teile umfassen: 1. in welchem Umfange eben dieser letzte Gesichtspunkt eine Anwendung findet; 2. auf welchen Wegen und mit Benutzung welcher Quellen wohl Paulus seine Kenntnis gewonnen haben mag; 3. welcher Artikel (?) diesem geschichtlichen Wissen bei der Ausprägung und Verkündigung des Evangeliums von dem Apostel zuerkannt worden ist. Da bisher nur der erste Teil, und zwar auch nur zur ersten Hälfte, vorliegt, so beschränke ich mich auf eine kurze Inhaltsangabe. Es handelt sich darum, den Bestand dessen aufzunehmen, was uns durch die erhaltenen paulinischen Schriften an Stoffen der evangelischen Überlieferung bezeugt wird, und zwar behandelt der Verf. in dieser ersten Hälfte die Thatsachen des Lebens Jesu, die einen selbständigen Wert besitzen; in einem zweiten Hefte soll alsdann untersucht werden, wieweit Paulus als Zeuge für die evangelische Überlieferung der Reden und Aussprüche Jesu gelten darf, wobei ein Gewinn für den Umfang der Begebenheiten, die uns durch die paulinischen Briefe bekundet werden, in Aussicht gestellt wird. Folgende Thatsachen nun findet der Verf. bei Paulus bezeugt: Tod und Auferstehung, Einsetzung des Herrenmahles, Verrat des Judas (in gewissem Sinne auch Gethsemane), Erhöhung des Auferstandenen; irdische Geburt und Zugehörigkeit zum Volk Israel, aus der messianischen Familie Davids, ärmliche Verhältnisse seiner Familie;

Apostolat; ein Hinweis auf Wunder fehlt. Endlich macht die Art, wie Paulus Jesum als höchstes sittliches Vorbild hinstellt, es so gut wie gewifs, dafs er bei der mündlichen Unterweisung in dem geschichtlichen Lebensbilde Jesu dieser Betrachtungsweise einen greifbaren Untergrund gegeben, die Idee mit Fleisch und Blut umkleidet hat. „Wo Paulus in seinen Briefen von der Nachahmung Christi redet, redet er so, dafs er ein ganz bestimmtes Bild von ihm als ein in der ganzen Gemeinde bekanntes voraussetzt“ (Neander). — Im einzelnen scheint mir der Verf. vielfach zu weit zu gehen im Aufspüren von Beziehungen des paulinischen Textes zu den Worten der Evangelien. Die Darstellungsweise ist schwerfällig, die Übersichtlichkeit und Deutlichkeit leidet unter dem Bau zu langer Sätze und der häufigen Unterbrechung durch Anmerkungen, in denen oft das Wichtigste untergebracht ist. Bei der Lesung der paulinischen Briefe mag der Religionslehrer manche der hier aufgewiesenen Beziehungen verwerten.

Der Einführung in die Bibel soll auch der *Entwurf eines Biblischen Nachschlagebuches für Realschüler* von Karl Hoerenz dienen. Die Gründe, die den Verf. zu dieser Arbeit geführt haben, sowie die Grundsätze, denen er bei der Ausarbeitung gefolgt ist, werden auf den ersten Seiten in einfacher, verständiger Weise auseinandergesetzt und werden den Beifall aller Fachgenossen finden. Die Ausführung, von der bei den ersten Buchstaben des Alphabets ausführliche, bei den späteren Buchstaben kürzere Proben gegeben werden, würde ich freilich an vielen Stellen anders gestalten, ich würde manches streichen, anderes ausführlicher behandeln; auch gröfsere wissenschaftliche Genauigkeit im Ausdruck erstreben. Doch halte ich mein Urteil zurück, da mir die Kreise, für die der Verf. schreibt, aus eigener Anschauung völlig unbekannt sind, betone vielmehr noch einmal, dafs der Zweck des Verf. alle Anerkennung verdient.

Eberhard Nestle, *Einführung in das griechische Neue Testament.* Mit 8 Handschriften-Tafeln. Das Buch war ursprünglich für die Göschensche Sammlung bestimmt, da aber die Arbeit zu spezifisch-theologisch wurde, so blieb sie liegen, aber wir können dem gelehrten Verf. nur dankbar sein, dafs er sie noch nachträglich dem Publikum zugänglich gemacht hat. Seine Hoffnung, dafs es auch in Deutschland noch einige Leute gebe, die über das griechische N. T. und seine Geschichte etwas mehr zu erfahren wünschen, als ihnen bisher leicht zugänglich war, ist gewifs berechtigt, und gerade in unseren Kreisen wünsche ich dem Buche viele Leser; denn es ist unsere Aufgabe, auch über diese Dinge unsere Schüler zu unterrichten, selbstverständlich mit Mafs. Das Buch enthält 3 Kapitel. I. Die Geschichte des gedruckten Textes seit 1514. II. Die Materialien der neutestamentlichen Textkritik, Handschriften, Übersetzungen, Schriftstellercitate. III. Theorie und Praxis der neutestamentlichen Textkritik. Die Erörterung wird durch zahlreiche Beispiele belebt. Auf den letzten Seiten (113—129) folgen eingehende Litteraturangaben, und eine willkommene Beigabe sind die 8 Tafeln, auf denen Textproben aus neun wichtigen Handschriften geboten werden. — S. 81: kann man wohl von

Paulus sagen, er sei „als Handwerker im Schreiben weniger geübt gewesen?"

Bernhard Schwarz, *Palästina für die Hand der Jugend.* Anschauliche Schilderung der Stätten biblischer Geschichte auf Grund eigener wiederholter Bereisung. Das Buch hält, was der Titel verspricht, und bietet in der That eine anschauliche und von warmer Begeisterung für den Gegenstand getragene Schilderung der heiligen Stätten unter steter Rücksicht auf die Heilige Schrift. Das Buch sei unseren Schülerbibliotheken bestens empfohlen, es wird gern gelesen werden, und der Religions-Unterricht wird Nutzen davon haben. Für eine etwaige neue Auflage habe ich zwei Wünsche: einmal, daſs die gänzlich ungenügende „Karte" entweder beseitigt (jeder Schüler besitzt ja einen Atlas mit besserer Karte!) oder durch eine anständigere ersetzt wird, sowie daſs die nach Photographieen angefertigten Abbildungen erneuert werden. Sie entbehren durchweg der nötigen Schärfe und Klarheit und stimmen weder mit den anderen besseren, noch mit den Überlieferungen der rühmlichst bekannten Verlagshandlung überein, die ja gerade auf dem Gebiete der geographischen Illustration Hervorragendes leistet. Zweitens sähe ich gern eine eingehendere Berücksichtigung der christlichen, besonders evangelischen Anstalten im Heiligen Lande.

Hier mag auch erwähnt werden die *Wandkarte von Palästina*[3] von R. v. Rieſs. Maſsstab 1 : 314 000. Diese Karte des Heiligen Landes (Nebenkarten von Jerusalem und der Sinaihalbinsel) ist von erzbischöflichen und bischöflichen Ordinariaten, vom katholischen Kirchenrat in Stuttgart und anderen Behörden, auch von der Kritik vielfach empfohlen worden; auch Professor Siegfried - Jena lobt die Klarheit, Übersichtlichkeit und Zuverlässigkeit der Karte warm. Ich kann mich diesem Lobe nicht so unbedingt anschlieſsen. Jedenfalls haben wir von protestantischen Kartographen und aus protestantischem Verlage unendlich viel bessere Karten von Palästina; ich nenne nur die wunderschöne Karte von Bamberg (Berlin, Chun); Kiepert, Lenzinger u. a. sind bekannt. Die Terrainzeichnung ist unglaublich unschön und hart. Welche Zeit es ist, deren politische Verhältnisse durch das Kartenbild wiedergegeben werden sollen, erhellt nicht aus dem Titel, vermutlich die Zeit Jesu Christi. Aber gehörte damals Caesarea Palaestinae zu Samaria, Scythopolis zu Galiläa? Flieſst der Jabbok so, wie er hier gezeichnet ist? Für evangelische Schulen empfiehlt sich die Karte auch um einiger Namensformen nicht: Gelboe, Engaddi u. a.

3. Zu Katechismus und Glaubenslehre.

Spruchregister. Alphabetisches Verzeichnis der im RU. gebräuchlichen Bibelsprüche. Herausgegeben von J. Bruns. Das Büchlein enthält auf 69 Seiten 1212 Sprüche der Heiligen Schrift, die teils im Unterricht, teils sonst im christlichen Leben gebraucht werden, in alphabetischer

Reihenfolge abgedruckt, und mag als eine Art kleinen Nachschlagebuches manchem willkommen sein.

Der im Auftrage der Kreissynode Siegen vom Pfarrer Theodor Müller herausgegebene *Heidelberger Katechismus* ist zum 6. Male erschienen. In der neuen Auflage sind die Liederverse und Nummern nach dem neuen Rheinisch-Westfälischen Provinzial-Gesangbuch verändert und ist durch veränderte Druckeinrichtung eine bessere Übersichtlichkeit auch für den Unterricht gewonnen.

Karl Bickel, *Die christliche Lehre.* Für Kirche, Schule und Haus[3]. Dies im Buchhandel längere Zeit vergriffen gewesene Buch war von dem Verf. ursprünglich dazu bestimmt, dafs es seinen Konfirmanden als Leitfaden diene für den Gang des Unterrichts und ihnen eine Anleitung biete, sich selbst weiter fortzubilden und zu vertiefen. Es fand aber bald auch anderwärts Verbreitung im Konfirmandenunterricht sowohl wie im RU. an höheren Lehranstalten, und es verdient diese Verbreitung durchaus. Wenn ich es auch nicht als Lehrbuch einführen würde, so würde ich es doch unbedenklich reiferen Schülern zur Weiterbildung ihrer christlichen Lebensanschauung empfehlen, ähnlich etwa, wie Bornemanns Unterricht im Christentum, ein Buch, mit dem das hier besprochene manche Ähnlichkeit hat. Den Mittelpunkt der Darstellung bildet der Gedanke des Reiches Gottes. Nachdem in einer Einleitung von des Menschen höchster Bestimmung, der Religion, der Mehrheit der geschichtlichen Religionen, von Naturreligionen und den geoffenbarten Religionen, sowie von der Urkunde der Offenbarungsreligion gehandelt ist, heifst es § 12: „Die 'Summa der Heil. Schrift' ist das Evangelium, d. i. die frohe Botschaft vom Reiche Gottes oder vom Himmelreich, wie Christus es verkündet hat. Mc. 1, 14 f. Die christliche Lehre ist sonach das Evangelium vom Reiche Gottes und handelt I. Von Gott, dem Herrn des Reiches. II. Von dem Menschen, dem Bürger des Reiches. III. Von Christus, dem Stifter des Reiches. IV. Von dem christlichen Leben, der Verwirklichung des Reiches.“ Demnach handelt der erste Teil von Gottes Dasein, Wesen und Eigenschaften, und von Gottes Wirken und Walten; der zweite Teil von der Würde und Bestimmung des Menschen (die zehn Gebote) und von der Sünde des Menschen; der dritte Teil von der Person Jesu und von der Wirksamkeit Jesu; der vierte Teil von dem christlichen Leben in dem einzelnen und von dem christlichen Leben in der Gemeinschaft; die Gnadenmittel; das Gebet (Vaterunser). In einem Anhang finden sich die Zehn Gebote (Exod. 20), die auch im Text bereits standen; Das älteste christliche Glaubensbekenntnis und Das Sündenbekenntnis. Die Einrichtung des Buches ist nun so, dafs in kurzen, bündigen Sätzen der Hauptgedanke ausgesprochen wird (z. B. § 59: „Zu Ostern feiern wir die siegreiche Erhebung Jesu über Sünde und Tod und schöpfen daraus die tröstliche Gewifsheit, dafs das Reich Gottes die Welt überwindet, und dafs alle, die an Christus glauben, leben werden, ob sie gleich sterben.“ Sprüche: 1. Petri 3, 18. Ap. 3, 15. Joh. 11, 25. Joh. 14, 19. Röm. 6, 4.

2. Tim. 1, 10. 1. Kor. 15, 55. 57, 1. Petri 1, 3 f. — Luk. 24, 1—12. 13—36. — Lied: Christ ist erstanden! — Jesus, meine Zuversicht. — Jesus lebt, mit ihm auch ich, u. a.). Zur Erläuterung des Textes dienen zahreiche Bibelsprüche, unter denen an seiner Stelle kaum ein wichtiger fehlen dürfte. (Die Bezeichnung mit * und †, deren Erläuterung vermifst wird, schadet der Übersichtlichkeit; mag man es nicht dem Lehrer überlassen, falls er es für nötig hält, wichtigere Sprüche besonders zu bezeichnen?) Es folgen dann Hinweise auf biblische Abschnitte, sowie zahlreiche, meist sehr glücklich gewählte Citate aus alter (Kirchenväter, Luther) und neuer Litteratur in Prosa und Poesie, wo es angebracht ist, auch aus der Profanlitteratur, z. B. aus Goethe, Schiller, Rückert, Geibel, Gerok, Claudius, Rothe, Schleiermacher, Hase, Tholuck, Spurgeon, Furrer und vielen anderen. Schon daraus geht hervor, dafs es nur für Kinder gebildeter Familien bestimmt ist. Obwohl der Standpunkt des Verf. durchaus der der modernen Theologie ist, so enthält er sich doch jeder verletzenden Polemik und wird dem unbefangenen, einfältigen Christen keinerlei Anstofs bereiten, wenn auch der Spürsinn des Theologen auch in diesem Buche allerlei Gefährliches wittern kann. Ich stehe nicht an, das Buch als eine gesunde Kost für reifere Schüler warm zu empfehlen, auch wird es der Lehrer bei der Vorbereitung mit Erfolg benutzen können.

Karl Just, *Der abschliefsende Katechismusunterricht.* Heft II. Über den ersten Teil dieser Katechismusbearbeitung ist im vorigen Jb. berichtet worden. Auch ich vermag an dieser Arbeit besondere Eigentümlichkeiten nicht zu erkennen, durch die sie, wie die hinten abgedruckten Besprechungen aus pädagogischen Zeitschriften behaupten, sich hoch über die meisten anderen Katechismusbearbeitungen erhöbe; doch stehe ich nicht an, sie für ein brauchbares Hilfsmittel für den Katechismusunterricht zu erklären. Der vorliegende zweite Teil enthält die Erklärung des zweiten und dritten Artikels, des dritten, vierten und fünften Hauptstückes, sowie in einem Anhang Luthers Morgen- und Abendsegen, Benedicite und Gratias, und die Haustafel, alles erweitert durch Gebete, Liederverse und Bibelsprüche. Fragen, wie S. 85: „Welches Gebet am Morgen können wir auch beten?“ kann ich nicht für „methodisch“ halten.

In LL. 51 beantwortet Lüttgert die Frage: *Welche Unterstützung kann der altsprachliche Unterricht, vorzugsweise die Lektüre in den oberen Klassen, dem RU. gewähren?*

In PA. Heft 3, 6 und 9 bietet G. Zart *Lehrstoff für den evangelischen RU. in I* und zwar 1. Die Vorsehnng im allgemeinen. 2. Die Vorsehung und das Böse. 3. Das Wunder. Ferner: Glaube und Unglaube. Die Vorbereitung auf Christum. 1. Griechen und Römer. 2. Galler (so!) und Germanen. 3. Die Morgenländer, zusammen ca. 15 Seiten. Dafs auf diesem Raum die genannten Themata nicht erschöpfend behandelt werden können, bedarf keines Nachweises. Es sind gelegentliche Einfälle und Lesefrüchte, z. T. in wunderlich-manierierter Sprache; eins oder das andere mag der Religionslehrer mit benutzen können. Als Ganzes ohne Bedeutung.

Derselbe giebt in PA. Heft 10 S. 737 ff. auf 7 Seiten in 6 Paragraphen: *Die evangelische deutsche Kirchenliederdichtung.* Für obere Klassen der Lehranstalten dargestellt von Dr. G. Z. Auch diese Zusammenstellung (für den Lehrer oder für den Schüler?) bietet nichts neues und nichts, was man nicht in den meisten Lehrbüchern für den RU. besser läse.

Eine Lehrprobe über das Lied *Aus tiefer Not* giebt Herberholz in LL. 52.

Rich. Adalb. Lipsius, *Glauben und Wissen.* Ausgewählte Vorträge und Aufsätze. Von der Hand des Sohnes herausgegeben, vereinigt dieser mit einem Bildnis des Heimgegangenen geschmückte Band 22 Vorträge und Aufsätze von R. A. Lipsius, dem Jenenser Dogmatiker und Kirchenhistoriker. Was ein Lipsius sagte, das dürfte aufmerksamer Beachtung sicher sein im rechten und im linken Lager, und auch was er so, nachdem er seinen Lauf vollendet, uns Überlebenden noch zu sagen hat, wird nicht ungehört verhallen, sei insbesondere auch den Religionslehrern zu eindringlicher Beherzigung empfohlen. Lipsius verband aufs innigste wissenschaftlichen Forschersinn mit aufrichtiger Frömmigkeit; und das ist es ja gerade, wozu wir unsere Schüler erziehen wollen. Nicht, indem wir der Wissenschaft oder dem Glauben etwas abziehen, um so eine schwächliche Vermittelung zu gewinnen, die schliefslich zur Unwahrheit und zum Unglauben führen mufs, sondern indem wir beiden Seiten menschlichen Geisteslebens ihr volles Recht geben, in dem gewissen Glauben, dafs dieses Geistesleben ein einheitliches ist, dafs ein Widerspruch zwischen Glauben und Wissenschaft nicht besteht. Diese Überzeugung in uns zu festigen, möge und wird das Lipsiussche Buch dienen. Mag er nun über „Glauben und Wissen“, über „Die letzten Gründe der religiösen Gewifsheit“, über „Die göttliche Weltregierung“, über „Die Bedeutung des Historischen im Christentum“ reden, oder mag er Fragen aus der Kirchengeschichte behandeln, mag er Worte pietätvoller Erinnerung an Karl Hase und andere Lehrer der Christenheit (Luther, Melanchthon, Schleiermacher, De Wette) sprechen oder sich polemisch mit „der Ritschlschen Theologie“ auseinandersetzen, mag er ernste Mahnungen an die Glieder des homiletischen Seminars richten oder in grofser Versammlung über „unsern gemeinsamen Glaubensgrund im Kampf gegen Rom“ oder über die wichtige Frage sprechen: „In welcher Form sollen wir den heidnischen Kulturvölkern das Evangelium bringen?“: Immer lauschen wir ihm mit warmem Herzen. Wir danken dem heimgegangenen Verf. und dem Sohne für die schöne Gabe, die auch denen R. A. Lipsius lieb machen mufs, die ihn nicht gekannt, nicht zu seinen Füfsen gesessen haben. Auch in die Hand reifer Primaner oder Abiturienten würde ich das Buch gern legen.

4. Zur Kirchengeschichte.

O. Netoliczka, *Lehrbuch der Kirchengeschichte*[2]. Dies schon Jb. VIII, 34 empfehlend besprochene Buch, eine völlige Neubearbeitung des

Lohmannschen Werkes, hat schnell eine neue Auflage erlebt, und wir fühlen es dem Verf. nach, wenn er freudige Genugthuung darüber empfindet, dafs eine in Kronstadt entstandene Arbeit an einer Reihe von Lehranstalten Deutschlands in Gebrauch steht, und wenn er die Arbeit nennt „einen Grufs aus dem Lande jenseits der Wälder an die Glaubens- und Stammesbrüder im Mutterlande der Reformation“. Auch der neuen Auflage können wir nur immer weitere Verbreitung an den deutschen Schulen wünschen, das Buch gehört zu den besten Handbüchern, die wir haben. Die neue Auflage zeigt im Ganzen dasselbe Gesicht, wie die vorige. Doch ist jeder Abschnitt aufs neue gründlich durchgearbeitet, die meisten der von der Kritik hervorgehobenen Ausstellungen sind verbessert, und auch sonst hat das Buch manche Erweiterung erfahren, und manche schärfere Fassung zeugt von dem Interesse, mit dem der Verf. sein Werk weiter zu vervollkommnen bestrebt ist. Ich würde das Buch gern in der Hand auch solcher reiferer Schüler sehen, die neben dem, was sie im Unterricht lernen, noch weitere Belehrung wünschen, wünschte dann freilich, besonders in der älteren KG., noch den einen und den anderen Zusatz.

Gustav Schäfer, *Kirchengeschichte. Der Entwickelungsgang der Kirche Jesu Christi* in Umrissen und Ausführungen für Religionslehrer, Seminaristen und Präparanden dargestellt[3]. Obwohl dies Buch eigentlich, seinem Titel nach, nicht in unsern Kreis gehört, so seien ihm doch, da die erste 1887 erschienene Auflage im Jahresbericht nicht erwähnt ist, einige empfehlende Worte gewidmet. Das Buch erzählt in frischer, fliefsender Sprache die Geschichte der christlichen Kirche und kann auch unseren Schülern zum häuslichen Lesen wohl empfohlen werden. Eigentümlich ist dem Buche, dafs es nicht nur die Hauptthatsachen mitteilt, sondern die Darstellung durch Mitteilung von Einzelzügen und Erzählung anekdotenhafter Ereignisse belebt. Aufserdem werden in den Anmerkungen unter dem Text zahlreiche Proben der Darstellung namhafter Kirchenhistoriker gegeben, vor allem Karl Hases. Für eine etwaige neue Auflage möchte ich die Bitte um ein Register der Namen und Sachen aussprechen.

Von *Einzeluntersuchungen zur Kirchengeschichte,* die ich hier nur kurz erwähnen kann, sind mir folgende zugegangen:

Untersuchungen über die ältere christliche Hymnenpoesie von Nic. Spiegel. II. Teil: Der Strophenbau in den Hymnen und den jüngeren Sequenzen. Die Gründung der Angelsächsischen Kirche von Bruno Holtheuer. Luthers Romfahrt in ihrer Bedeutung für seine innere Entwicklung von Türk. Luther als Exeget des Predigers Salomo. Von Rudolf Windel. Zwei Schriften des Basilius und des Augustinus als geschichtliche Dokumente der Vereinigung von klassischer Bildung und Christentum. Von H. Eickhoff. Ein' feste Burg ist unser Gott. III. Die späteren Bearbeitungen. Von Friedr. Zelle.

Von der nun wohl allgemein bekannten, auch in diesen Jb. bereits mehrfach (zuletzt VIII, 38) erwähnten *Mission in der Schule* von Warneck-Halle ist die 7. verbesserte Auflage erschienen. Die Veränderungen be-

schränken sich anf statisische und litterarische Angaben und auf die Fortführung der Geschichtserzählung bis aufs Jahr 1896.

Wie schon der vorjährige Bericht, so hat auch der diesmalige eine Reihe von Schriften zu nennen, die durch das *Melanchthon-Jubiläum* veranlafst sind. D. Dr. A. Dorner führt uns in seiner in der Aula der Königsberger Universität gehaltenen Festrede Die Stellung Melanchthons in der weltlichen Wissenschaft und zu dem Unterrichtswesen seiner Zeit, sowie seine theologischen und kirchlichen Leistungen vor. In begeisterter und lebendiger Form schildert Reinhold Seeberg Die Stellung Melanchthons in der Geschichte der Kirche und der Wissenschaft[2]. Der Vortrag, den Theobald Ziegler in der Nikolaikirche zu Strafsburg gehalten hat, führt den Titel: Philipp Melanchthon, der humanistische Genosse Luthers. Zum besten der Erbauung einer Augsburger Konfessionskirche bestimmt Adolf v. Stählin den Ertrag seiner am 14. Februar 1897 bei der Melanchthonfeier zu Augsburg gehaltenen Festrede. Philippus Melanchthon als Gelehrter, Lehrer, Schulmann und Genosse Luthers lautet der Titel der Rede R. Ehwalds in der Aula des Gothaer Gymnasium Ernestinum, in der namentlich auch die zahlreichen Beziehungen Melanchthons zu Gotha aufgezeigt werden. Suchen alle diese Festreden ein umfassendes Bild des grofsen Mannes vor das geistige Auge der Zuhörer zu stellen, so beschäftigen sich andere Schriften damit, in wissenschaftlicher Detailforschung einzelne Seiten seines Wesens ins helle Licht zu rücken. Ich nenne:

Melanchthon und seiner Lehre Einflufs auf Maximilian II. von Österreich von Carl Haupt. Die einen ergreifenden Eindruck hinterlassende Untersuchung des Verf. klingt aus in die Worte: „Mit Wehmut blicken wir auf jenen mühsamen Kämpfer im Dienste der Wahrheit und gesunder nationaler Entwicklung zurück, auf den Kaiser Maximilian II., der das Richtige bereits ahnte und fühlte, dem sich aber Kräfte und Mittel zu seiner Verwirklichung noch nicht einstellen wollten."

Philipp Melanchthon und die deutsche Reformation bis 1531 behandelt Karl Sell in dem 56. Heft der Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte. Er hat nicht die Absicht, ein vollständiges Lebensbild oder ein Charakterbild zu entwerfen, dazu fehle es noch an den Vorarbeiten. Vielmehr war es ihm nur „möglich, eine solche Skizze zu entwerfen, die aus dem unermefslichen Detail seines Gelehrten- und Geschäftslebens einmal seine theologische und kirchliche Grundanschauung, und sodann jene Züge seines Charakters hervorhebt, die des Mannes praktische Wirksamkeit bedingen."

Ein besonderes Interesse für den Schulmann hat das 55. Heft der Veröffentlichungen desselben Vereins, in dem Ferd. Cohrs Philipp Melanchthon als Deutschlands Lehrer vorführt. Die Ausführungen gründen sich auf Karl Hartfelders bahnbrechendes Buch: Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae, „und wollen nicht den Theologen Melanchthon würdigen, sondern den Pädagogen und Humanisten, wollen zeigen, wie der Lehrer

Deutschlands über die Studien gedacht, was er als Gelehrter und was er als praktischer Schulmann geleistet."

Aus Veranlassung des Melanchthon-Jubiläums hat auch die Wupperthaler Traktatgesellschaft in Barmen ein wenig bekanntes Büchlein Philipp Melanchthons nach einem auf der Ratsbibliothek zu Sommershausen in Unterfranken aufbewahrten Exemplar abdrucken lassen. Etliche 'spruch darynn das gantz Christlich leben gefasset ist, nutzlich alleweg fur Augen zuhaben und zu betrachten. Philip. Melanch. Wittenberg 1527.' Es ist ein einfaches schlichtes Zeugnis der Frömmigkeit des grofsen Gelehrten, ein lebendiger Grufs des Gefeierten an die christliche Gemeinde der Gegenwart, und handelt: Von Bufse und Furcht des Zornes Gottes. Vom Glauben. Vom Kreuz und Gebet. Von Übung des Glaubens in zeitlichen Anliegen. Vom Gehorsam gegen die Obrigkeit. Vom ehelichen Leben.

H. Scherer liefert in NB. VIII, 3 und 4 ein Gedenkblatt zur 400-jährigen Jubelfeier des Geburtstages Phil. Melanchthons, des Praeceptors Germaniae. Auf dem Hintergrunde einer Charakterisierung des geistigen Lebens im 15. Jahrhundert, der Scholastik und des Humanismus, entwirft er ein Bild von der Bedeutung Melanchthons besonders für die Gestaltung des Schullebens.

5. Schulandacht und Verwandtes.

Unter dem Titel *Beiträge zur Schulandacht* veröffentlicht Adolf Seeger 31 Andachten, die er teils am Wochenschlufs, teils bei besonderen Gelegenheiten gehalten hat. Auf S. 1—10 behandelt er einige Fragen, die ihm bei der Abfassung aufgetaucht sind, und deren Erörterung ihm zur Rechtfertigung seiner Behandlungsart nötig erscheint. 23 Andachten schliefsen sich an die kirchlichen Episteln an, obwohl der Verf. diese für wenig geeignet hält, als biblische Unterlage für die Schulandacht zu dienen, und die Schwierigkeiten wohl hervorhebt! Ich verkenne diese letzteren keineswegs, halte es aber trotzdem für wünschenswert, dafs die Andachten am Sonnabend und Montag sich an die kirchlichen Perikopen anschliefsen oder wenigstens auf sie Rücksicht nehmen. Dafs die Ansprache überhaupt eine biblische Grundlage haben mufs, hält der Verf. für eine selbstverständliche Forderung, und er hat Recht damit. — Freie Ansprache oder Gebet? diese Frage wird auf den folgenden Blättern erörtert. Der Verf. will beiden Arten ihr Recht gewahrt wissen, wie denn auch sieben seiner Andachten die Gebetsform haben. Mit Recht wendet er sich gegen die auch im vorigen Jahresbericht bei Besprechung der Richterschen Andachten gerügte Weise, in das Gebet Gedanken hineinzutragen, die wohl für einen freien Vortrag passen, aber den Gebetszusammenhang unterbrechen. Dafs jede Andacht wenigstens ausmünde in ein kurzes Gebet, das auch ein Liedervers sein kann, halte ich mit dem Verf. für wünschenswert. — Was nun die Andachten selbst betrifft, so

scheinen mir einige recht zweckentsprechend, andere nach Inhalt oder Form weniger gelungen zu sein. Von einer „Andacht“ z. B. „Über den erzieherischen Wert der Geschichte“ im Anschlufs an die Epistel des 9. Sonntags nach Trinitatis vermag ich nicht zu denken, dafs sie die Andacht, das religiöse Leben der Schulgemeinde fördere. Doch kommt da freilich viel auf die Persönlichkeit dessen an, der die Andacht hält, oder besser: alles. Und darum ist es meiner Meinung nach durchaus vom Übel, dafs heutzutage so viele Schulandachten und Gebete veröffentlicht werden. Auch des Verf. religiösem Empfinden widerstrebt es, Ansprachen, die nur für den vertrauten Kreis einer kleinen Schulgemeinde bestimmt waren, einer weiteren Öffentlichkeit zu unterbreiten. Hätte doch der Verf. sich von diesem seinen persönlichen Empfinden leiten lassen! Eine Schulandacht ist wie eine Predigt für eine bestimmte Gemeinde unter bestimmten Verhältnissen bestimmt; nur da gesprochen können beide ihre volle Wirkung thun; nach meinem Empfinden wirkt die Veröffentlichung von Gebeten oft geradezu abstofsend und profanierend. Mufs denn alles gedruckt werden, was im vertrauten Kreise gesprochen ist? Wie hoch soll die Flut von gedruckten Schulandachten, Schulreden und Predigten noch steigen?

Hier mögen zum Schlufs noch einige Werke genannt werden, die nicht eigentlich als zur Litteratur des evangelischen RU. gehörig bezeichnet werden können, aus denen aber doch auch der Religionslehrer wird Belehrung schöpfen können: Ein *Leben Spurgeons*, des reichbegabten und gesegneten Baptistenpredigers, von R. Schindler; mit zahlreichen Abbildungen, von Kawerau warm bevorwortet. — Die *Wunder unseres Herrn und Heilandes* in 52 Predigten von C. H. Spurgeon. — *Der Kampf um die Gewissensfreiheit*, ein Hochschulvortrag von Albert Hauck, dem Verfasser der Kirchengeschichte Deutschlands und Herausgeber der Prot. Real-Encyklopädie. — *Der Weg zum Ziele*, Eine Sammlung christlicher Lieder von Gerok, Sturm u. a., gesammelt von Theodor Körner. — *Die Mitarbeit der Gebildeten an der inneren Mission*, Vortrag von K. Bauer. — *Christentum und bildende Kunst*, ein Vortrag von Otto v. Leixner. — *Gotteshilfe.* Gesammelte Andachten von Pfarrer Fr. Naumann. Andachten aus dem Jahre 1896 (aus der „Hilfe“). — *Die Arbeit und die Religion* von Prof. A. Lorenz.

V.

Deutsch

R. Jonas.

Einleitung.

Jb. V hat das damals zuerst erschienene Werk R. Lehmanns, *Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten* eine eingehende Würdigung gefunden. Dieses durchgängig von der Fachwelt mit Beifall aufgenommene Buch ist im Berichtsjahr in zweiter, durchgesehener und erweiterter Auflage herausgegeben worden. Der Grundplan ist derselbe geblieben; es hatte sich jedoch die Notwendigkeit herausgestellt, eine Anzahl von Zusätzen zu machen, einerseits mit Rücksicht auf die inzwischen stark vermehrte Litteratur auf diesem Gebiet, namentlich aber auch, weil inzwischen in fast allen deutschen Staaten neue Lehrpläne für die höheren Schulen herausgegeben waren. Besonders galt es für den Verf., sich mit den neuen preufsischen Lehrplänen auseinander zu setzen. Wir erwähnen hier nur die von den Fachgenossen sicher mit Interesse aufgenommene Thatsache seines zweiten Erscheinens.

Es liegt in der Natur der Sache, dafs gegenwärtig, weil die lateinlosen Schulen vielfach rege Beachtung und Förderung erfahren, auch der in ihnen gerade so wichtige deutsche Unterricht mehrfach einer Erörterung unterzogen wird. Dahin gehören die Ausführungen von K. Widmer, *Thesen und Diskussion über den deutschen Unterricht an Realschulen und Oberrealschulen*, SwS. Jahrg. XIV S. 129 ff. Seine Leitsätze sind ihrem Inhalte nach: 1. Im Lehrziel stimmt der deutsche Unterricht überein mit den humanistischen Anstalten. 2. Besonders wichtig ist die Sprachlehre; der Lehrstoff bedarf einer Erweiterung. 3. Die Einführung in die Grammatik ist an Realschulen lediglich Sache des deutschen Unterrichts. 4. Die Grundlage für die Behandlung der Grammatik bildet die Lektüre. 5. Der Selbstbeobachtung des Schülers ist so viel wie möglich zu überlassen. 6. Begonnen wird mit dem einfachen Satze. 7. Die Elementargrammatik ist in 3 Jahren abzuschliefsen. 8. Von unten auf sind Einzel-

heiten aus der Wortbildungslehre und der Synonymik zu lehren. 9. Eine sorgfältige Aussprache erfordert an der Realschule besondere Pflege. 10. Der deutsche Unterricht soll seine Aufgabe innerhalb seines engeren Gebietes haben. 11. Zweck der Sprachlehre ist Einsicht in den Bau und die Entwickelung der Muttersprache, erst in zweiter Reihe die Verbesserung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks. 12. Aufsätze sind von VI an zu fertigen. 13. Auch die Briefform soll geübt werden. 14. Naturwissenschaftliche Stoffe stofsen auf Schwierigkeiten. 15. Ob Fragen des sittlichen Lebens zu behandeln seien, entscheide der Lehrer. 16. Hauptquellen des Aufsatzes seien Geschichte und Litteratur. 17. Die Lektüre braucht einen weiteren Stoffkreis als auf dem Gymnasium. 18. Die Prosalektüre beansprucht auf den unteren und mittleren Klassen den breitesten Raum. 19. Sie ist auch in den Oberklassen viel zu treiben. 20. Die Haupterscheinungen der Weltlitteratur sind auch in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. 21. In der Litteraturgeschichte sind diejenigen Epochen zu behandeln, deren Erzeugnisse den Lesestoff bilden, alles andere nur kurz. 22. Verslehre, Tropik und Poëtik sind auf das Notwendigste zu beschränken. 23. Besser als philosophische Propädeutik ist die anknüpfende Erörterung einzelner Gegenstände aus dem Gebiete der Philosophie im Zusammenhang mit der Lektüre. 24. Das Wie ist im Deutschen wichtiger als das Was.

Die angeführten Leitsätze bekunden das Bestreben, der Eigenart der lateinlosen Schulen gerecht zu werden und dem deutschen Unterricht die Stellung an ihnen zu sichern, welche er nach seiner ganzen Bedeutung haben mufs. Wenn schon für alle höheren Schulen jetzt der Satz Geltung haben soll, dafs der deutsche Unterricht den Mittelpunkt bildet, so ist dies ganz besonders an den lateinlosen Schulen der Fall, die ja eines, auch in seiner jetzigen Einschränkung noch immer sehr wichtigen Bildungsmittels, der lateinischen Sprache, entbehren. Das meiste von dem oben in den Leitsätzen Gesagten hat ja allerdings für alle höheren Schulen Geltung, manches ist den lateinlosen Schulen eigentümlich. So wird man, um einige Punkte herauszugreifen, auf dem Gymnasium zu einer so ausgiebigen Prosalektüre nicht die Zeit finden, so wünschenswert dies auch wäre. Mit den Aufsatzübungen beginnt das Gymnasium in V, hier werden sie schon von VI an verlangt.

Wehrmann, *Lehrplan für den Unterricht der lateinlosen Realschule.* Jahresber. Realsch. Kreuznach stellt den Lernstoff für den deutschen Unterricht in den Klassen III—I aus Grammatik, Rhetorik, Poëtik und Metrik zusammen und giebt, sich anlehnend an Vockeradt, *Praktische Ratschläge für die Anfertigung des deutschen Aufsatzes,* 65 kurzgefafste Aufsatzregeln. Verf. behandelt nicht alles, was in den Rahmen des deutschen Unterrichts hineingehört. Für die Klassen VI—IV soll in grammatischer Hinsicht die Sprachlehre von Buschmann mafsgebend sein Auch er legt übrigens ein besonderes Gewicht auf die sprachlich-logische Schulung durch den deutschen Unterricht auf den Realschulen. Seh

richtig ist es, dafs Verf. bei der Behandlung der Grammatik auch auf die Eigentümlichkeiten der heimischen Mundart eingeht. Es würde sich überall da empfehlen, diesen Punkt zu beachten, wo sich mundartliche Abweichungen herausgebildet haben. Hier handelt es sich nur um die mundartliche Abstofsung fast aller Flexionsendungen, die eine Unsicherheit in dem richtigen Gebrauche des Schlufs-n zur Folge hat.

Wie hier von Wehrmann, so wird auch sonst heutzutage mit vollstem Recht grofses Gewicht auf die mündliche Übung gelegt. Diese will auch v. Sallwürk in seiner sehr lesenswerten, von uns bereits Jb. X, 8 ff. behandelten Schrift *Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts* besonders betont wissen. Der Klage Münchs (Neue pädagog. Beiträge 96) sei zuzustimmen, dafs auch im deutschen Unterricht „das verhältnismäfsig tote, das reflektierende, schriftliche Können eine viel zu hohe Schätzung und Bevorzugung genossen habe und das mehr unmittelbare, mündliche darüber geradezu vernachlässigt worden sei, ja noch alle Tage vernachlässigt werde. . . . Bei der Art, wie die Muttersprache in Deutschland in Wirklichkeit gesprochen zu werden pflegt, bei der Ungleichheit einerseits und der Lässigkeit anderseits, auch bei der geringen natürlichen Anlage zur Beherrschung des Wortes wäre eine recht besonnene, treuliche, fruchtbare Pflege in den höheren Schulen so besonders wünschenswert. Natürlich mufs es aber wirkliche Pflege der lebendigen Sprache sein; vielfach werden auch die Sprechübungen nur in dem Sinne behandelt, dafs es wiederum die richtige Aneinanderreihung richtiger Worte und Wendungen gilt, ohne Rücksicht auf Leichtigkeit, Flufs und Stimmbetonung, also eine Art von mündlicher Schreiberei, von ungeschriebenen Federübungen." Die Mahnung des hervorragenden Schulmannes ist aufserordentlich zu beherzigen. Er betritt damit die von R. Hildebrand in seinem trefflichen Buche über den Unterricht in der deutschen Muttersprache gewiesenen Wege. Auch Humperdinck hat ganz recht, wenn er sagt: „Bei uns Deutschen stand Schriftgelehrsamkeit stets in höchstem Respekt. Darum nehmen wir es mit der Orthographie so peinlich genau; gegen die Orthoëpie sind wir gleichgültiger." Zu der Einsicht, dafs man sich damit auf nicht richtigem Wege befand, ist man allerdings nicht erst in der neuesten Zeit gekommen. Schreiben doch auch die preufsischen Lehrpläne für die höheren Schulen von 1892 ausdrücklich vor: „Für die Pflege des mündlichen Ausdrucks ist in allen Fächern und auf allen Stufen Sorge zu tragen. Vor allem aber mufs der Lehrer selbst mit gutem Beispiel vorangehen." Selbstverständlich ist hierbei wohl die Aussprache mit inbegriffen.

H. Vollmer hat in dem Heftchen *Vom Unterricht in der Muttersprache. Zum Gedächtnis Friedrich Wackernagels* ein Bild von den Bestrebungen des vor 20 Jahren heimgegangenen Pädagogen um den deutschen Unterricht gegeben. Ziemlich eingehend hat W. seine Anschauungen über den Betrieb des Deutschen etwa bis zum 14. Lebensjahre in dem bekannten Gespräch zwischen Philipp und Karl wiedergegeben, welches

als vierter Teil seines deutschen Lesebuches in Stuttgart 1843 erschien. Die von ihm aufgestellten allgemeinen Grundsätze haben auch noch jetzt, ja gerade jetzt, fast durchweg Geltung. Alle Schwierigkeiten, die in der Sprache liegen, solle man heben, den Mifsverstand der Konstruktion lösen, jedes grammatische Hindernis beseitigen, den Gegenstand des Gedichts erläutere man, soweit es möglich und der Klasse angemessen ist. Man solle aber ja nicht zu weit gehen und nicht erklären, wo nichts zu erklären sei, man solle die Spracherörterungen sich nicht über die gewöhnlichste Ausdrucksweise erstrecken lassen und nicht den Schein verbreiten, als läge in diesen zergliederten oder herausgelockten Gewöhnlichkeiten die Poesie, während man sie ein andermal in Bildern und allerlei Redeschmuck nachweisen will, aber keinmal sie irgendwo ergreift. Diese Gedanken sind der Vorrede zur ersten Auflage seiner „Auswahl deutscher Gedichte" entnommen. Von Jugend auf soll, so verlangt er, Sprache und Lesefertigkeit geübt werden. Die natürlichste Lehrerin des kindlichen Alters ist die Mutter, und zwar empfiehlt er die Anlehnung ihrer Unterweisungen an seine *Goldene Fibel.* Die dabei anzuwendende Methode ist in weitestem Sinne die analytische. Mit dem 8. Lebensjahre etwa setzt nun das Lesebuch von Wackernagel ein, dessen 3 Teile für je zwei Jahre bestimmt sind. Diese Lesebücher, das zeigt uns jetzt die geschichtliche Betrachtung, wenn wir auf die Entwickelung des deutschen Unterrichts zurückschauen, haben zuerst den bereits von Herder ausgesprochenen Gedanken verwirklicht, dafs der deutsche Unterricht auf die Lektüre der deutschen Nationallitteratur gegründet werden müsse. Wackernagel und Hiecke haben ungefähr zu derselben Zeit ihre so nachhaltigen Anregungen gegeben. Wackernagels Bücher erreichten zuerst, dafs unsere Litteraturerzeugnisse in weitere Kreise getragen wurden, Hiecke hat sowohl durch sein vortreffliches Buch „Der Unterricht in der Muttersprache", welches kürzlich wieder aufgelegt worden ist, wie durch seine Lesebücher in erster Linie die Gymnasien gefördert. Wackernagel erklärte für die erste und wichtigste Übung das laute Lesen, dem er hauptsächlich einen sprachbildenden Wert zuschreibt. Wenn sich auch der Gewinn davon nicht alsbald in einer wohlgesetzten und gewandten Sprache zeigen werde, so werden die Früchte doch allmählich gezeitigt werden. Die Ideeen und Vorstellungen, welche in die Jugend eingingen, müfsten in ihr ruhen und reifen, bis sie als vollendete Frucht seiner Zeit von selber hervortreten würden. So schliefst denn Wackernagel für die Stufe, der das Lesebuch bestimmt ist, die freien geistigen Produktionen aus; indes verwirft er damit für jene Jahre der Entwickelung den Aufsatz keineswegs ganz. Er will vielmehr, wie es ja die neuen preufsischen Lehrpläne anordnen, dafs jeder Lehrer in seinem Fache neben mündlichen Vorträgen von Zeit zu Zeit schriftliche Arbeiten über irgend einen abgehandelten Lehrgegenstand anfertigen lasse, bei denen man besonders auf die Darstellung achten solle. Dies entspricht übrigens im ganzen auch den Aufsatzübungen, die man in V und IV in der Regel anstellt. Hinsichtlich des Grammatik-Betriebes

werden wir Wackernagel nicht beipflichten können. Nach seiner Ansicht hat auf jenen Stufen die Grammatik nur Sinn, wo es sich um die Erlernung einer fremden Sprache handelt. Grammatik der Muttersprache gebe es nur im streng wissenschaftlichen Sinne, als historische und vergleichende; diese könne man natürlich nicht mit Kindern, sondern nur auf der Oberstufe des Unterrichts treiben. Das war ungefähr auch der Standpunkt J. Grimms gewesen, welcher erklärte, das Sprachvermögen bilde sich in jedem Menschen von selbst ohne künstlichen Eingriff; jeder Deutsche sei sich mit seiner Sprache eine selbsteigene lebendige Grammatik und könne kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen. Deutsche Grammatik gebe es nur als Sprachphilosophie oder Sprachgeschichte. Grimm wandte sich mit seiner Anschauung gegen die Pedanterie Adelungs und seiner Anhänger, Wackernagel bekämpfte Beckers Schulgrammatik, der von der Voraussetzung ausging, dafs Sprache und Logik sich decken. Es ist bekannt, dafs man neuerdings zu ganz anderen Anschauungen über diesen Punkt gekommen ist: die Zeiten eines Adelung und eines Becker sind längst vorüber, aber Grammatik wird getrieben und mufs getrieben werden. Sie mufs einen Einblick in die sprachlichen Verhältnisse geben und mufs das verständlich machen und befestigen, was der Sprachgebrauch lehrt. Sie mufs getrieben werden nicht nur um der fremden Sprachen willen, sondern auch wegen des Deutschen. In welcher Weise das zu geschehen habe, ist von zuständiger Seite in den letzten Jahrzehnten oft gezeigt worden. Hierher gehört auch der einschlägige Abschnitt der *Mitteilungen aus den Lehrplänen des Kgl. Progym. St. Wendel. Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht* 5. Teil von F. Koch, dessen frühere Abteilungen wir in diesen Jb. sämtlich besprochen haben. Auf einzelnes aus diesem allein die grammatischen Lehrabschnitte behandelnden Lehrplane werden wir weiter unten bei dem Abschnitt „Grammatik“ zurückkommen.

Eine besondere Eigentümlichkeit Wackernagels war es, dafs er auch das Mundartliche im deutschen Unterricht beachtet wissen wollte. Neuerdings ist so mancher Fachgenosse in seine Fufstapfen getreten; dies wird indes immer mit Mafs geschehen müssen. — Übrigens empfehlen wir die kleine Schrift Vollmers mit ihrer sehr lesenswerten Würdigung Wackernagels, eines der trefflichsten Bahnbrecher auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts, sehr der Beachtung aller Lehrer des Deutschen. Dafs wir einige Hauptzüge aus derselben in unseren Bericht aufgenommen haben, wird hoffentlich nicht unwillkommen sein.

E. Regel, *Zwölf Jahre deutschen Unterrichts auf der Oberstufe der zehnklassigen höheren Mädchenschule* stellt einen Versuch dar, bei den jetzigen preufsischen Bestimmungen für die höheren Mädchenschulen dem Unterricht im Deutschen in den beiden oberen Klassen der zehnklassigen Mädchenschule einen bis ins einzelne durchgeführten Plan zu Grunde zu legen. Zugleich giebt die Arbeit allen Stoff an die Hand, den der Verf. seit zwölf Jahren gesammelt hat. Bei eingehender Beschäftigung mit

dieser Schrift wird man finden, dafs der Verf. der Eigenart der weiblichen Jugend durchaus gerecht wird. Heben wir nur eins hervor: von jeher hat man mit Recht darauf hingewiesen, dafs bei den Mädchen das persönliche Interesse eine noch viel wichtigere Rolle spielt als bei den Knaben. Sagt doch in diesem Sinne Wychgram (Bemerkungen zum deutschen Unterricht S. 19): „Die Frau hat für die Erkenntnis des pragmatischen Zusammenhangs der litterarischen Ideeen weder Vorbildung noch auch sonderliches Interesse. Dagegen zeigt sie eine lebendige Anteilnahme an dem persönlichen Element in der Litteratur.“ So sucht denn nun der Verf. den Litteraturbetrieb so zu gestalten, dafs grofse persönliche und sachliche Mittelpunkte geschaffen werden. Und das scheint ihm nach unserem Dafürhalten auch wohl gelungen zu sein. Der Berichterstatter, welcher selbst den deutschen Unterricht auf der oberen Stufe einer höheren Mädchenschule eine ganze Reihe von Jahren erteilt hat, kann seinen Darstellungen nur zustimmen, die in erster Linie natürlich für den Deutschlehrer an Töchterschulen von Wert sein, aber auch das Interesse der anderen Herren Fachgenossen erregen werden.

Das von uns im vorigen Jb. eingehend gewürdigte Buch von G. Wendt, *Der deutsche Unterricht und die philosophische Propädeutik* (Abteilung von Baumeister, Handbuch der Pädagogik) findet auch neuerdings die unbedingteste Anerkennung, so ZR. 473, ZöG. 554, Gm. 119, ZG. 203, SBl. 103.

Schliefslich erlaubt sich der Berichterstatter darauf hinzuweisen, dafs er in seiner kleinen, als Beilage zum Jahresbericht des Gym. Krotoschin erschienenen Schrift *Einige Bemerkungen zum deutschen Unterricht auf den höheren Lehranstalten in den letzten Jahrzehnten* einen Versuch gemacht hat, die wichtigsten Bestrebungen auf diesem Gebiete aus der neueren Zeit zu kennzeichnen und zu skizzieren.

Dafs F. Kern, *Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima* im Berichtsjahr in 2. Auflage erschienen ist, wird SBl. 109 mit Recht als eine erfreuliche Thatsache bezeichnet.

Von neuem sei hier auch wieder auf die *Zeitschrift für den deutschen Unterricht*, herausgegeben von O. Lyon, hingewiesen. Wir werden im Schriftenverzeichnis auf einzelnes aus dem letzten Jahrgange zurückkommen.

I. Der Unterricht in der Grammatik.

1. Allgemeines. Methodik.

„Der beständige mündliche wie schriftliche Gebrauch ist es zweifellos in erster Linie, der, eine Reihe von Jahren hindurch fortgesetzt, das hochdeutsche Sprachgefühl begründet. Eine Anzahl von Schwierigkeiten und Unsicherheiten aber wird sich immer ergeben, die nur durch theore-

tische Unterweisung beseitigt werden können. . . . Hier also tritt der grammatische Unterricht ein", sagt Lehmann, *Der deutsche Unterricht,* 2. Aufl. S. 112. Damit wird der Standpunkt bezeichnet, den man jetzt allgemein als den richtigen anerkennt. F. Koch, *Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht,* Jahresber. Progymn. St. Wendel, der im vorigen Jahre seine Grundsätze für die Erteilung des grammatischen deutschen Unterrichts dargelegt hatte, bringt nunmehr ihre Anwendung in der Praxis. Auf Grund längerer Erfahrung hebt er dasjenige besonders hervor, wogegen die Schüler in besonderem Mafse zu fehlen pflegen. Dahin gehören zum Teil solche Dinge, die ihnen überhaupt Schwierigkeiten machen, zum Teil ortsübliche Fehler, solche, welche dem Schulort und dessen weiterer Umgebung eigentümlich sind, die der Schüler aufserhalb des Unterrichts von Jugend auf gehört hat und noch täglich hört. Es liegt auf der Hand, dafs die Schule sich ganz besonders gegen solche Fehler zu richten habe. Die von Koch gegebenen Erläuterungen zu den Lehraufgaben der Klassen VI bis UII werden den Fachgenossen recht willkommen sein. Wir entnehmen denselben auch, wie Satz- und Formenlehre mit einander verbunden sein und Hand in Hand gehen müssen. Wie es mit Recht verlangt wird, finden auch die Anfänge der Wortbildungslehre hier eine Stelle, und zwar in IV, wo Verf. gelegentliche Gruppierungen nach Wortfamilien empfiehlt. Die Bestimmung der neuen Lehrpläne, dafs in UIII ein zusammenfassender Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze gegeben werden soll, ist verschieden aufgefafst worden. Koch zieht die Elemente des Lautwandels: Umlaut, Rückumlaut, Brechung und Lautverschiebung mit in den Kreis der Darbietung, während andere, denen der Berichterstatter zustimmt, darin nur einen vorläufigen Abschlufs der grammatischen Unterweisungen sehen. Besonders wichtig ist es auch, den Schüler in den Wortschatz der Sprache einen Blick thun zu lassen. Auch das sieht Kochs Lehrplan vor. Dies wird allerdings hauptsächlich bei der Lektüre geschehen, aber auch der Betrieb der Grammatik bietet, namentlich wo es sich um die Wortbildungslehre handelt, dazu gute Gelegenheit.

Kley, *Die Behandlung der Sprachlehre im deutschen Sprachunterricht der Volksschule* (Für die Schule aus der Schule Heft 69) geht davon aus, dafs es sich in der Volksschule nicht um ein erhöhtes Sprachbewufstsein, d. h. um die Erkenntnis von der Übereinstimmung zwischen Beispiel und Regel, sondern um die Sicherheit und hinreichende Gewandtheit im praktischen Gebrauch der Sprache handelt. Dazu verhelfe am sichersten ein richtiges Sprachgefühl. Die Hauptaufgabe des grammatischen Unterrichts würde also darin zu erblicken sein, das mundartliche Sprachgefühl in das Hochdeutsche umzugestalten, d. h. dasselbe nach den Forderungen hochdeutscher Ausdrucksweise zu berichtigen und zu ergänzen. Wenig Bedeutung werde hier die Wortbildungslehre haben; weit wichtiger sei das Geschlechtswort, in dessen Gebrauch die Mundart je nach der Gegend verschieden ist, die Beugung des Hauptwortes, der Gebrauch des Kasus und die

Konjugation des Zeitwortes. Übrigens haben Formen- und Satzlehre Hand in Hand zu gehen. Die grammatischen Belehrungen seien nicht besonders zu geben, sondern an die Behandlung des Lehrstoffes anzuschliefsen, wie die mindestens gleichwertigen Sprech- und Denkübungen. Wir haben schon früher unsere Ansicht dahin ausgesprochen, dafs wir uns für eine Anlehnung des grammatischen Unterrichts an die Lektüre nicht entscheiden können. Die poetischen Lesestücke will der Verf. allerdings von der grammatischen Ausnutzung ausgeschlossen wissen. Er hat ja ganz recht, wenn er sagt, dafs sich manche Lesestücke sehr gut für eine grammatische Untersuchung eignen (so die Fabel Lessings „Der Rabe und der Fuchs“ als Sprachstoff für eine Unterweisung in den verschiedenen Arten der Prädikats-Ergänzung, das Grimmsche Märchen „Der Wolf und der Fuchs“ für die mannigfachsten grammatischen Belehrungen), indes diese Stücke sind dann inhaltlich wohl so gut wie preisgegeben. Wenigstens sollte man die Lektüre so wenig wie möglich zu grammatischen Unterweisungen, ich möchte sagen, mifsbrauchen.

Cramer, *Die Stellung des deutsch-grammatischen Unterrichts in den drei unteren Klassen* Gm. XIV S. 733 geht davon aus, dafs man vor der fremden Sprache die eigene ordentlich verstehen müsse; demnach müsse dem deutschen Unterricht auch die grammatische Führung verbleiben. Der grammatische Unterricht dürfe keinenfalls ein gelegentlicher, sondern müsse ein planmäfsiger, er solle nicht angelehnter, sondern selbständiger Unterricht sein. Allerdings sei er nicht systematisch (etwa erst Wort- dann Satzlehre) zu betreiben, sondern beides müsse ineinandergreifen. Die Beobachtungsgabe des Schülers sei zu entwickeln, notwendig sei die induktive Behandlung. Auf der untersten Stufe seien auch gedächtnismäfsige Übungen (so für die Flexion) erforderlich. Bisweilen solle man auch deduktiv verfahren. Die Satzzeichen sollen bei den Satzarten behandelt werden. — Den Ausführungen des Verf. kann man im allgemeinen zustimmen; sie decken sich ja auch im ganzen mit dem sonst von den Fachgenossen Verlangten. Nur, meinen wir, wird in Schulen, in welchen fremde Sprachen gelehrt werden, die deutsche Grammatik mit der fremdsprachlichen, besonders der lateinischen, Hand in Hand gehen müssen. Wohl von dem Gedanken ausgehend, dafs die induktive Behandlung, wenn man sie durchweg beibehalten wollte, zu viel Zeit erfordern würde, läfst er mit Recht zuweilen auch die Deduktion zu.

Lentz, *Gegenwart und Zukunft des lateinischen Unterrichts auf den Gymnasien* (Zeitschr. für die Reform der höheren Schulen S. 24) geht von der Thatsache aus, dafs der natürliche Trieb zum Gebrauch der Sprache bei der Jugend mit elementarer Gewalt hervorbreche; das zeige sich in den Pausen, sobald der Lehrer die Klassenthür hinter sich geschlossen habe. So weit es irgend die Rücksicht auf die Zucht erlaube, sei den Kindern Sprechfreiheit und Sprechgelegenheit zu bieten. Die Schüler müfsten Stoff und Form beherrschen lernen; die Herrschaft über den Stoff schaffe die sachliche Unterweisung, die Sprache beherrschen

lerne die Jugend durch den Verkehr mit richtig Sprechenden (Personen oder Büchern), dazu müsse dann im Falle mangelnden Sprachgefühls die Belehrung über Wortbedeutung, Formenlehre und Satzbau der Muttersprache treten. Auch hier wird die Grammatik mit Recht nur als ein Mittel zum Zwecke bezeichnet. — Auf die überaus lesenswerten, den grammatischen Unterricht betreffenden Ausführungen v. Sallwürks, *Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts* S. 52 ff. haben wir bereits Jb. X eingehend hingewiesen. — Den methodischen Schriften ist auch zuzuzählen H. Link, *Die Relativsätze im Deutschen nach Form und Inhalt betrachtet. Die Interpunktion.* Wir haben es hier namentlich mit dem ersten Teile des Heftchens zu thun, der eine für den Lehrer beachtenswerte Darlegung enthält, wie man in geeigneter Weise die Lehre von den Relativsätzen zu behandeln habe. Verf. behandelt nach einander die Fügewörter des Relativsatzes, 1. das Pronomen relativum, 2. das Adverbium relativum, 3. die Verschmelzung einer Präposition mit dem Relativum; er geht dann zur Stellung des Relativs über, spricht von dem Modus des Relativsatzes und kommt darauf zu den verkürzten Relativsätzen, die als Apposition oder Appositiv erscheinen, sowie zur Koordination der Relativsätze. Nachdem er so die Form des Relativsatzes erörtert hat, behandelt er ihn seinem Inhalte nach und kommt hier zu der Unterscheidung der adjektivischen und substantivischen Relativsätze. Den Schlufs bildet eine Betrachtung der uneigentlichen Relativsätze, die keinem Satzteil entsprechen.

2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht.

A. Hilfsmittel für die Schule.

S. Alge und S. Hamburger, *Leitfaden für den Unterricht im Deutschen.* Unter Benutzung von Hölzels Wandbildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Von der durch die Hölzelschen Bilder gewonnenen Anschauung ausgehend, bringen die Verfasser zuerst in einfachster Form den Sprachstoff, welcher durch die Fragen aus den Schülern selbst entwickelt wird. In grammatischer Hinsicht führen sie ihnen nicht von Anfang an den fertigen Bau vor Augen, sondern dieser Bau entsteht vor ihren Augen und unter ihrer thätigen Mitwirkung. Die Schüler erfahren aus den im Anschlusse an die Bilder gewonnenen Sätzen, welchen Veränderungen im einzelnen die Wörter unterworfen sind. Auf diese Weise lernen sie allmählich die Deklination und Konjugation, und Hand in Hand damit geht die Unterweisung in der Satzlehre. „Die fortwährende Hinweisung von den Regeln zum Übungsstoff und von diesem zu jenen erleichtert zudem eine fruchtbare Ausnützung des Lernstoffes; und für den Schüler wird die Wechselbeziehung beider nicht als Last, sondern vielmehr als Lust empfunden werden." — Die Grammatik wird, wie man sieht, hier in der Weise behandelt, die nach den vorhin entwickelten allgemeinen Grundsätzen als die praktischste und beste erscheinen mufs.

Das Buch bietet nun aber naturgemäfs den ganzen Stoff für den deutschen Unterricht, nicht nur den für die Grammatik. — W. Daudt, *Unsere Muttersprache,* praktischer Leiter, um in kurzer Zeit richtig sprechen und schreiben zu können, will dem lernenden Erwachsenen eine grofse Erleichterung schaffen. Zu diesem Zwecke will er nur die für den allgemeinen Verkehr nötigen Sprachregeln bringen. Sein Ziel ist, die Schüler denken zu lehren; mechanisch sollen sie nichts lernen. Verf. geht von dem Worte aus, und zwar vom Hauptworte; nachdem er auch über das Zeitwort gesprochen hat, schreitet er zur Satzbildung vor. Im Hinblick auf den praktischen Zweck, den Verf. verfolgt, werden wir es nur natürlich finden, dafs er der Präpositionslehre einen breiteren Spielraum giebt. Werden doch gerade auf diesem Gebiete auch von Erwachsenen oft noch viele Fehler gemacht. Natürlich werden in dem Buche auch die wichtigsten Regeln über die Rechtschreibung und Zeichensetzung gegeben. Übrigens haben wir uns gewundert, auf S. 5 des Leitfadens zu lesen: „Solche Wörter, wo man der die das vorsetzen kann." Mustergültiges Deutsch ist das doch nicht. — Für die Schule ist das Buch nicht bestimmt und auch nicht verwendbar. Dafs es dem Zwecke dient, für welchen es bestimmt ist, halten wir für möglich. — A. Engelien, *Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache,* 7. umgearbeitete Auflage, stellt eine den Ergebnissen der neuen und neuesten Forschungen angepafste Umarbeitung des seit längerer Zeit bekannten Buches dar. Wir haben unsere Ansicht schon früher wiederholt dahin geäufsert, dafs wir uns nicht dafür entscheiden könnten, dem Schüler eine umfangreiche Grammatik — und diese ist eine solche — in die Hand zu geben. Ganz abgesehen von diesem grundsätzlichen Standpunkt: Engeliens Buch halten wir für ganz gut brauchbar. Besser wäre es vielleicht gewesen, wenn Verf. von vornherein die Formen- und Satzlehre mit einander verbunden hätte, wie dies nach unseren allgemeinen Vorbemerkungen gewünscht wird und empfehlenswert ist. Dafs auch die Rechtschreibung und die Wortbildungslehre genauere Beachtung gefunden haben, ist nur zu billigen. Das Zurückgehen auf das Alt- und Mittelhochdeutsche giebt dem Buche einen wissenschaftlichen Charakter. Der Verf. hält hierbei aber die richtige Mitte; er giebt nur so viel, wie für einen gereifteren Schüler wünschenswert ist, der einen etwas tieferen Einblick in die Verhältnisse seiner Muttersprache bekommen soll. Aufserordentlich empfehlen wird sich das Buch für das Selbststudium. — C. G. Haebler, *Der Aufbau des deutschen Satzes.* Lehrbuch und Aufgabensammlung, 2. Aufl. ist in erster Linie für höhere Mädchenschulen geschrieben und bestimmt. Verf. ist davon ausgegangen, dafs die Satzlehre im Argen liege, und strebte eine klarere Behandlung an, namentlich auch bei der Einteilung der Nebensätze. Satzbilder stellt er durch Buchstaben dar, deren Bedeutungen angegeben werden. Wir haben nun nicht finden können, dafs die hier gebotene Behandlung der Satzlehre klarer sei als andere. Die auf S. 18 angegebene Unterscheidung von echten und unechten Nebensätzen halten wir garnicht

für notwendig. „Unecht“, sagt Verf., „heifst mit Recht ein Nebensatz, der sich in der Form vom Hauptsatze nicht unterscheidet.“ Gemeint sind wohl Sätze wie: Ich glaube, er wird kommen. Es ist ja wohl zu erwähnen, dafs Nebensätze bisweilen eine solche Form annehmen, aber daraufhin eine Einteilung zu machen, ist sicherlich überflüssig. Die zu Gruppen vereinigten Beispiele werden ganz gute Dienste leisten. Die Buchstabenbezeichnungen scheinen etwas zu weit zu gehen. — F. Kern, *Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik* ist in 2. Aufl. erschienen, die sich nur in wenigen Punkten von der ersten unterscheidet. Eine Umgestaltung hat § 165 erfahren (der von den substantivischen Attributen handelt); § 30 (Regel über den Ab- und Umlaut) ist ebenfalls geändert worden wie § 46 (Umlaut in der Deklination). Alle Änderungen haben hauptsächlich den Zweck einer noch klareren Fassung. — Wir haben keinen rechten Überblick darüber, inwieweit Kerns Leitfaden in Schulen benutzt wird. Dafs seine Vorschläge betreffend die Satzlehre wenigstens in einzelnen Punkten vielfach Anklang gefunden haben, wurde früher bereits erwähnt.

Von O. Lehmann und K. Dorenwell, *Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen* liegen die für VI und V bestimmten Hefte vor. Genau den Lehrplänen und Lehraufgaben für die preufsischen höheren Schulen angepafst, legen die Leitfäden das Hauptgewicht auf einen geist- und sprachbildenden Übungsstoff. Die Verff. haben die Beispiele teils dem alltäglichen Leben, teils dem Realunterricht, in der Mehrzahl aber dem Sprichwörterschatze und der Lektüre entnommen; weil sie sich so dem Gedächtnis der Schüler leichter einprägen, sind Beispiele wenn irgend möglich von poetischer Form gewählt worden. Im allgemeinen ist die induktiv-heuristische Methode verfolgt, d. h. es ist von der Anschauung zum Gesetz vorgeschritten, die Regeln werden aus den Beispielen entwickelt. Dafs sofort mit dem Satze begonnen wird, ist nur zu billigen. Kerns Abänderungsvorschläge sind, wo sie den Verff. berechtigt erschienen, berücksichtigt (so gleich bei der Erklärung des Satzes). Alles in allem erscheint uns der hier beobachtete Lehrgang praktisch.

J. Meyer, *Kleines deutsches Sprachbuch,* 2. Aufl. strebt nach einer Vereinfachung des grammatischen Systems; überdies ist Verf. bemüht, den Stoff in den Vordergrund zu stellen, der unmittelbar für den Gebrauch der Sprache in Rede und Schrift wichtig ist. Wort- und Satzlehre, sowie auch die Rechtschreibung sind eng mit einander verbunden. Ein Blick in das Buch zeigt, dafs dasselbe in der That einen praktischen Wert hat. Die Zahl der Übungsbeispiele ist beträchtlich; dieselben sind, soweit wir gesehen haben, ganz gut gewählt, so dafs sie auch inhaltlich eine gewisse Anregung geben. Die Einteilung und Anordnung ist übersichtlich. Ob der Abdruck von Beispielen für die Deklination notwendig war, erscheint uns fraglich. Wir möchten das Büchlein namentlich auch zum Selbststudium empfehlen. Die Darstellung ist so einfach und klar, dafs man

ganz gut allein danach lernen kann. — *Unterrichtsstoff für die deutsche Grammatik und Orthographie* zum Gebrauch in Vorschulen und in den unteren Klassen höherer Bürgerschulen und Töchterschulen, zusammengestellt von Lehrern der Königlichen Vorschule in Berlin. 2 Teile. Die ziemlich umfangreichen Hefte enthalten einen sehr mannigfaltigen Übungsstoff für die Grammatik und Rechtschreibung; derselbe ist nach den sechs Halbjahren der 3 Vorschuljahre geschieden. Hier gehen nun aber nicht Rechtschreibung und Grammatik, Wort- und Satzlehre Hand in Hand, sondern sie folgen aufeinander, womit die Verff., nach dem Vorwort zu schliefsen, gute Erfahrungen gemacht zu haben scheinen. Allerdings handelt es sich hier um völlige Anfänger, da ist vielleicht eine solche Trennung am Platze. In den Vorschulen nehmen die Abschreibeübungen einen breiten Raum ein; dazu haben die Verff. denn auch einen ausgiebigen Stoff geliefert. Überhaupt ist der Stoff durchweg sehr reichlich bemessen, so dafs der Lehrer Auswahl hat.

F. Koch und M. Delanghe, *Deutsche Sprachlehre im Anschlufs an den Sprachstoff in „Übungen für die deutsche Sprachstunde“ nach Hölzels Bildertafeln*, bearbeitet von H. Wallenstein, zeigt zuerst eine systematische Zusammenstellung des in den bezeichneten Bildertafeln enthaltenen Sprachstoffes; ganz besonders berücksichtigt dabei ist das Verbum. Die grammatischen Regeln erscheinen in knapper, kurzer Fassung. Der grammatische Stoff umfafst nur die Formenlehre. Daran schliefst sich dann ein Wörterbuch in vier Sprachen (deutsch, französisch, englisch und italienisch), in welchem alle diejenigen Worte vorkommen, die die Übungen enthalten. Es ist eine eigenartige Idee, mit einer deutschen Sprachlehre ein solches Wörterbuch zu verbinden, aber sicherlich ist es ganz praktisch. Das Wörterbuch kann in Schulen, in deren Lehraufgaben fremde Sprachen gehören, den Schülern einen ziemlich umfangreichen Vokabelschatz vermitteln. Allerdings ist es immerhin ein Mangel, dafs die Satzlehre keine Beachtung gefunden hat. Das Buch ist wohl so recht eigentlich für Realschulen bestimmt und verwendbar. — J. Wollinger, *Lehrbuch für den gesamten deutschen Sprachunterricht an Realschulen und verwandten Lehranstalten mit Übungsaufgaben.* Nach den Bestimmungen der Schulordnung für die Realschulen bearbeitet. Achte, vermehrte und verbesserte, mit einem orthographischen Wörterverzeichnis versehene Auflage. Hier haben wir ein sehr eingehendes, gründliches Buch, welches auf 496 Seiten den ganzen Sprachstoff — nach der Weise der früher allgemein üblichen Anordnung, nach Formen- und Satzlehre geschieden — enthält. Aber wir finden hier noch viel mehr: die Abteilung „Stilistik“ giebt eine ganze Aufsatzlehre, die die allerverschiedensten Arten von schriftlichen Übungen, auch Geschäftsaufsätze, behandelt. Alles ist, wie man sieht, dem praktischen Bedürfnis angepafst. An Beispielen und Übungsaufgaben fehlt es nicht. Ein ziemlich umfangreiches Wörterverzeichnis dient der Rechtschreibung. In demselben erscheinen uns eine ganze Anzahl von Fremdwörtern, die längst gute Verdeutschung erfahren haben, recht überflüssig. Ob in einer

deutschen Grammatik Bezeichnungen wie Potentialis, Konditionalis, Optativ angebracht sind, erscheint doch fraglich. Die Berücksichtigung des praktischen Lebens, so wünschenswert sie an sich sein mag, geht für ein Schulbuch doch wohl etwas zu weit. So behandelt z. B. das X. Kapitel (S. 382 ff.) eine eingehende Darstellung des gesamten Wechselverkehrs und Wechselrechts. — Ein viel verbreitetes Hilfsmittel für den Unterricht im Mhd. ist E. Martin, *Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch* zu der Nibelungen Nôt, zu den Gedichten Walthers von der Vogelweide und zu Laurin, welches jetzt in 12. Auflage erschienen ist. Jetzt wird dasselbe wohl hauptsächlich zum Privatstudium benutzt werden.

B. Wissenschaftliche Hilfsmittel.

Hier sei zuerst das nunmehr vollständig in 3. völlig neu bearbeiteter Auflage vorliegende Buch von F. Blatz, *Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwickelung der deutschen Sprache Teil II* erwähnt, dessen I. Teil wir früher bereits gewürdigt haben. Teil II umfafst auf 1314 Seiten die Satzlehre in eingehendster, gründlichster, wissenschaftlicher Darstellung. Alle Regeln sind durch eine Fülle von Beispielen belegt. Die syntaktischen Verhältnisse werden mit denen des Ahd. und Mhd. verglichen und in Parallele gestellt. Aber wenn auch die Behandlung so eine durchaus wissenschaftliche ist, so wird doch auch jeder Gebildete in dem Buche seine Rechnung finden und aus ihm die reichste Belehrung schöpfen können. Das Buch sei besonders dem Lehrer des Deutschen empfohlen. — Von dem allerseits so beifällig aufgenommenen Buche von O. Weise, *Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen* ist bereits die dritte verbesserte Auflage erschienen. Es genügt wohl für jetzt, darauf hinzuweisen, dafs das von uns früher bereits behandelte treffliche Werkchen neuerdings wieder sehr günstige Beurteilungen erfahren hat, so ZlS. 63 und NJ. 143 ff.

Es erübrigt nun noch die Anführung einiger kleinerer wissenschaftschaftlicher Beiträge zur Grammatik. K. Erbe, *Der schwäbische Wortschatz. Eine mundartliche Untersuchung.* Festschrift zur zehnten Hauptversammlung des Allgemeinen deutschen Sprachvereins. Hierin haben wir einen überaus lehrreichen Beitrag dazu, wie man das Studium des Sprachschatzes der Mundart dazu benutzen kann, die Schriftsprache zu bereichern, und zwar aus der Feder eines wohlbekannten Forschers, dem wir schon so manchen wertvollen Beitrag verdanken. Ein Wort- und Sachverzeichnis stellt am Schlusse die in der Abhandlung vorkommenden mundartlichen Worte zusammen. — G. Blumschein, *Über Übertragung und Entwickelung von Wortbedeutungen* (Beilage zum Jahresb. Oberrealsch. Köln) zeigt unter Beibringung einer beträchtlichen Zahl interessanter Beispiele den mannigfachen Wechsel, den die Bedeutung der Wörter durchmacht. Da fällt so manches Streiflicht auf die Beziehungen deutscher Wörter zu fremdsprachlichen und ihre Berührung mit ihnen. Begreiflicherweise werden nicht selten auch kulturgeschichtliche und ähnliche Betrach-

tungen mit den sprachlichen verknüpft; bezeichnen doch die Worte stets Dinge, ist doch jeder Sprachunterricht zugleich ein Sachunterricht. — Gäde, *Über die Ausbreitung einer Art männlicher Verbalsubstantiva im Neuhochdeutschen* (Jahresb. der Kaiser Wilhelm II-Realschule Göttingen) bringt nach der Zeitfolge geordnet (Frühneuhochdeutsch, 16., 17. und 18. Jahrhundert) eine nach der Buchstabenfolge geordnete Aufzählung solcher Bildungen mit litterarischen Nachweisen. — E. Kunow, *Die Flexion im Gotischen und im Slavischen, besonders im Russischen* (Jahresbericht Gym. Stargard i. P.) wird dem, der sich mit sprachvergleichenden Studien beschäftigt, dazu ein willkommener Beitrag sein. — A. Fink, *Logisches und Grammatisches* (Jahresb. Gym. Ploen) behandelt in fesselnder Weise die logischen Beziehungen und Verhältnisse des Satzes. — C. Prahl, *Die Zeitfolge der abhängigen Rede im Deutschen* (Wissensch. Beil. des Progr. Städt. Gym. Danzig) giebt eine Übersicht darüber, in welcher Weise eine ganze Reihe neuerer bedeutender Stilisten (wir heben hervor Gottfried Keller, Leopold v. Ranke, Kuno Fischer, Gustav Freytag, Graf Moltke) die Zeitfolge in der abhängigen Rede gehandhabt haben. — P. Richert, *Sprache und Schrift* (Ein erkenntnistheoretisches Essay) erörtert im Hinblick auf das zwischen Sprache und Schrift bestehende gegenseitige Verhältnis, wie man schreiben solle, sucht also gewissermafsen die Rechtschreibungsfrage vom philosophischen Standpunkte aus zu lösen. — K. Scheffler, *Das etymologische Bewufstsein mit besonderer Rücksicht auf die neuhochdeutsche Schriftsprache* (Beil. zum Jahresber. des Neuen Gym. in Braunschweig) geht auf die Beziehungen ein, welche zwischen der Wortverwandtschaft und dem Sprachbewufstsein obwalten. — Hier sei auch genannt H. Voigt, *Unsere Taufnamen, erklärt und mit kurzen Biographieen, Densprüchen und Liederversen versehen*, 2. Aufl., eine in grammatischer und kulturgeschichtlicher Hinsicht interessante Schrift.

3. Die Rechtschreibung.

R. Grassmann, *Die Rechtschreibung oder Orthographie der deutschen Sprache* wirft zunächst einen Blick auf die Geschichte der deutschen Rechtschreibung und zeigt, was für ein Wirrwarr in derselben entstanden war. Die jetzige sogenannte Rechtschreibung des Neuhochdeutschen wird für schlechthin unwissenschaftlich erklärt; eine derartige finde sich in keiner anderen Sprache, in keiner anderen Mundart des Deutschen. Dies zeigt Verf., indem er auf die Ableitung der Worte aus ihren Wurzeln zurückgeht. Eine solche unwissenschaftliche Schreibung müsse jedes Gefühl für Verwandtschaft der Worte abstumpfen und verwirren. Die Nachteile und üblen Folgen eines solchen Zustandes lägen auf der Hand; sie zeigten sich auf dem Gebiete der Litteratur und Wissenschaft. Am meisten zu beklagen aber sei es, dafs es nach der Puttkamerschen Bestimmung eine doppelte Rechtschreibung gebe. Während die Kinder in der Schule die an sich übrigens auch recht fehlerhafte Schulrechtschreibung lernen

müfsten, würden sie später im Leben gezwungen, ganz anders zu schreiben. Leider mufs man dem Verf. ganz recht geben: es ist geradezu unbegreiflich, dafs dieser gänzlich unhaltbare Zustand immer noch fortbesteht. In der Folge stellt er nun Regeln für eine deutsche Rechtschreibung auf, die ganz auf phonetischer Grundlage ruhen: 1. Jeder Laut, welcher in der Sprache, deutlich gesprochen, einen eigenen von den anderen Lauten verschiedenen Klang hat, mufs auch ein eigenes, von den anderen Schriftzeichen verschiedenes Schriftzeichen haben. 2. Ebenso darf dasselbe Schriftzeichen nicht zwei ganz verschiedene Laute, bezw. bald einen Laut, bald keinen Laut bezeichnen. 3. Jeder einfache Laut mufs auch ein einfaches Zeichen, jeder zusammengesetzte Laut mufs auch ein zusammengesetztes Zeichen haben. 4. Jedes einfache Schriftzeichen darf nur einen einfachen Laut, jedes zusammengesetzte Schriftzeichen nur einen zusammengesetzten Laut bezeichnen. 5. Jeder Laut darf nur ein entsprechendes Schriftzeichen und jedes Schriftzeichen darf nur einen entsprechenden Laut haben. 6. Die Regel der Rechtschreibung lautet dann: Ein jeder Laut wird so gelesen, wie er deutlich gesprochen wird, und jedes Schriftzeichen wird so gelesen, wie es deutlich geschrieben wird. — Diese Regeln wendet er nun auf die Schreibung der Vokale und Konsonanten an und zeigt dadurch, wie viele Fehler und Ungereimtheiten jetzt vorkommen. Wenn er empfiehlt, durch Aussetzen eines Preises die schönsten Schriftzeichen für die kurzen und langen Vokale zu gewinnen, so können wir ihm hierin nicht beistimmen. Jedenfalls müfste man versuchen mit dem, was vorhanden ist, auszukommen, ohne Neues zu erfinden. Alle Doppelkonsonanten müssen nach des Verf. Ansicht fortfallen, auch sonst sollen Vereinfachungen in grofser Zahl eintreten. Mit diesen müssen aber auch Vereinfachungen in der Schrift Hand in Hand gehen. In Deutschland giebt es aber gegenwärtig für jeden Laut sechs verschiedene Buchstabenformen. Als Grundsatz stellt er auf: Die Deutschen dürfen nur die eine Schriftart, die Rundschrift, behalten, welche alle gebildeten Völker der Erde besitzen und welche ebenso geschrieben wie gedruckt werden kann. Jeder Laut hat dann nur ein Lautzeichen Danach hätten sich dann vor allem alle Verleger von Schulbüchern zu richten, aber man müfste auch dafür Sorge tragen, dafs von allen Volksbüchern, wie Bibel, Gesangbuch, Katechismus, Gesetzbuch, ebenso von den Klassikern Ausgaben in der Rundschrift erscheinen, dafs auch die Zeitungen die Rundschrift einführen, dafs auch die Behörden in ihren Formularen, Erlassen u. s. w. nur diese Schrift anwenden. — Verf. wünscht, dafs der deutsche Sprachverein sich der Angelegenheit annehmen möchte; aber für noch viel besser halte er es, wenn das preufsische Unterrichtsministerium die Sache in die Hand nehme, und zwar sowohl die Anordnung der Schriftzeichen wie eine gänzliche Umgestaltung der Reehtschreibung in dem vorher angedeuteten Sinne. Wolle man nichts ändern, so bleibe man bei der alten Rechtschreibung der Klassiker. Besser aber, ja für den Ruf des deutschen Volkes und für die Verbreitung deutscher Werke und deutscher Wissenschaft im Aus-

lande notwendig sei die Einführung der wissenschaftlichen, der Sprache allein entsprechenden Rechtschreibung. — Gewifs ist der Wunsch einer Änderung auf dem Gebiete der Rechtschreibung ganz berechtigt, die Vorschläge des Verf. haben vieles für sich. Ob sie je zur Verwirklichung gelangen werden? Nun dauert der in der That unhaltbare Zustand schon so lange und wenn es auch bisweilen hiefs, dafs man an mafsgebender Stelle auf einen Wandel bedacht sei, so ist doch bis jetzt noch garnichts geschehen. Höchstens ist festzustellen — und den Beweis hat Gemss in seiner von uns früher behandelten Schrift erbracht — dafs die für die Schulen angeordnete Rechtschreibung auch sonst bereits vielfach eine Verbreitung gefunden habe. Wenn nur erst Einheitlichkeit herrschte! Es kommt wirklich nicht so sehr darauf an, ob die Wissenschaftlichkeit überall gewahrt ist oder nicht.

Übrigens klagt auch J. Schlecht, *Von der neuen deutschen Rechtschreibung* PW. 363 f. über den auf diesem Gebiete immer noch bestehenden unhaltbaren Zustand. Die Verwirrung sei grofs; er schlage vor, die Schulrechtschreibung wieder zu beseitigen, denn einbürgern werde sie sich doch nicht. — So vergeht kein Berichtsjahr, in welchem nicht irgend welche neuen Vorschläge gemacht werden. Wenn nur endlich einmal etwas geschehen möchte!

Mit der Unzulänglichkeit der Methode beschäftigt sich J. Stöwer, *Zur Umgestaltung des Unterrichts in der deutschen Rechtschreibung* (Jahresbericht Gym. Meppen). Verf. geht davon aus, dafs man den Stoff immer noch gedächtnismäfsig einpräge an der Hand von Regeln und Ausnahmen, die auf äufserer Beobachtung beruhen und darum manches Schiefe enthalten. Statt den Stoff abzustufen nach der Schwere und Leichtigkeit und nach dem logischen Verhältnis der geistigen Operationen, welche vorzunehmen seien, begnüge man sich mit einer Einteilung nach der Ähnlichkeit der äufseren Erscheinungen. Man wende sich an das Gedächtnis, um die äufseren Erscheinungen einzuprägen, statt in das Verständnis der Gesetze einzuführen, welche diese Erscheinungen hervorgerufen haben. Verf. hat dabei namentlich zwei sehr wichtige Punkte des Rechtschreibeunterrichts im Auge: über die Bestimmung und Verdoppelung der Konsonanten. In beiden handle es sich um ein gemeinsames Gesetz, welches sich in der neuhochdeutschen Zeit allgemeine Anerkennung verschafft habe, nämlich um das Gesetz von der Unveränderlichkeit des Stammauslautes. Es sei nicht schwierig, den Schüler in das Verständnis dieses wichtigen Gesetzes einzuführen. Eine Abstufung des Lehrstoffs ergebe sich dann auch. Zunächst sei der Inlaut zu behandeln, eben weil der Inlaut mafsgebend sei für den Auslaut. Demnach werde es Aufgabe des ersten Lehrganges sein, die Schüler zu einer sicheren und geläufigen Behandlung derjenigen Fälle anzuleiten, in denen der Stammauslaut im Inlaut erscheine. Auf der zweiten Stufe, wo es sich um Bestimmung des Auslauts handle, sei Bekanntschaft mit jenem Gesetze notwendig. Dafür müsse die Grammatik die Grundlage bilden. Auf jeder Unterrichtsstufe müsse man den Stoff

nach Flexionsarten gruppieren. Der Stoff werde sich nun auf 3 Stufen etwa so verteilen: 1. Auf die Unterstufe (Sexta) entfalle die Behandlung des Inlauts, und zwar: a) beim Substantiv, b) beim Adjektiv, c) beim Verbum. 2. Auf die zweite Stufe (Quinta) gehöre die Behandlung des Auslauts und zwar wiederum a) beim Substantiv, b) beim Adjektiv, c) beim Verbum. 3. Auf die dritte Stufe (Quarta) kommen dann die abgeleiteten und zusammengesetzten Wortformen, ebenfalls a) beim Substantiv, b) beim Adjektiv, c) beim Verbum. Diese dreifache Abstufung entspreche auch der Einteilung des grammatischen Lehrstoffs nach den neuen Lehrplänen. Verf. behandelt nun im weiteren Verlaufe seiner Ausführungen die Doppelkonsonanz und schliefst mit einer allgemeinen Belehrung über die Konsonantenverdoppelung im Substantiv. Er empfiehlt eine Umarbeitung der Regeln in dem amtlichen Regelbuche in seinem Sinne. Wir halten seine Vorschläge für sehr beherzigenswert. Sicherlich würde dadurch der Unterricht in der Rechtschreibung vereinfacht und verbessert werden.

Von Hilfsmitteln für den Unterricht in der Rechtschreibung erwähnen wir: E. Büttner, *Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung zum Schul- und Privatgebrauch.* 3. verbesserte Auflage. Auf das äufserst praktische Werkchen haben wir bereits früher hingewiesen. Es ist die Arbeit eines methodisch geschulten Mannes und das Ergebnis jahrelangen Unterrichts. Der Stoff ist in grofser Fülle vorhanden. Von demselben Verf. herausgegeben ist *Orthographisches Übungsheft für Schüler,* eine Beigabe zu jenem ersten, in 4. Auflage erschienenen, welches dem Übungsstoff angepafst ist und sich für die Hand des Schülers eignet. — M. Kahlo, *Deutsche Rechtschreibung* in drei Schülerheften und einem Lehrerheft ist uns zwar nicht selbst zu Gesicht gekommen, wir haben aber in ein Verzeichnis des Inhalts Einsicht genommen; hier ergiebt sich eine ganz praktische Anordnung des Lehrstoffes.

Das bereits Jb. IX, 15 erwähnte *Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung* von S. Meyer, bestimmt für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen, sowie für die entsprechenden Klassen der Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und höheren Mädchenschulen liegt nunmehr in 12. und 13. (Doppel-) Ausgabe vor. Auch hierin haben wir ein ganz brauchbares Hilfsmittel. Ähnlich ist N. Bausch, *Sprach- und Rechtschreibübungen für den deutschen Unterricht in den Unterklassen mittlerer und höherer Lehranstalten,* obgleich allerdings hier die Grammatik gewissermafsen die führende Rolle übernimmt; indes die Zusammenstellung von Stücken für Nachschreibübungen auf den letzten 25 Seiten ist sehr zu empfehlen. — Das Heft *Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch an den bayerischen Schulen* ist im Berichtsjahre wieder neu aufgelegt worden.

Hier fügen wir noch an: H. Wehner, *Deutsche Interpunktionslehre für die Hand der Schüler und zum Selbstunterricht.* Verf. richtet sein

Augenmerk besonders auf diejenigen Fälle, in denen die Schüler am meisten gegen die Zeichensetzung zu verstofsen pflegen. Er sagt mit Recht, dafs zunächst die Zeichensetzung gewissermafsen aus der Grammatik entstehen müsse, dafs es dann aber in den mittleren Klassen eine recht nützliche Übung sei, die Grammatik an der Hand der Interpunktionslehre zu wiederholen. Die Darstellung ist leicht fafslich und übersichtlich, dazu findet sich eine grofse Zahl gut gewählter Beispiele. — Aber wenn auch das Heftchen seinen Zweck ganz gut zu erfüllen geeignet ist, so werden wir doch seiner Einführung nicht das Wort reden. Alles das, was es enthält, kann der Lehrer den Schülern sagen, das ist ganz ausreichend. — Der soeben erwähnten kleinen Schrift ähnlich ist die schon oben erwähnte 2. Abteilung eines kleinen Heftes von Link, *Die Interpunktion.* Nicht uninteressant ist die der eigentlichen Interpunktionslehre vorausgeschickte *Geschichte der Interpunktion.* Hier geht Verf. auf diejenigen Schriften zurück, welche sich zuerst mit diesem Zweige der Grammatik beschäftigten, und kommt zu dem Schlusse, dafs bis auf den heutigen Tag die von J. Chr. Adelung dafür aufgestellten Grundsätze im ganzen mafsgebend sind. Der dann folgende Teil enthält eine übersichtliche Darstellung der Lehre von der Zeichensetzung, welche mit einem Abschnitt schliefst: Methodische Behandlung der Interpunktion in der Volksschule. Überall belegt Verf. die Regeln mit Beispielen.

II. Die Lektüre.

1. Vorbemerkungen. Methodisches.

Wie wichtig eine gute und richtige Aussprache ist, darauf haben wir in diesen Berichten schon des öfteren hingewiesen auf Grund so mancher hierher gehöriger Ausführungen von Fachleuten. Aus dem Berichtsjahr gehört hierher ein recht lesenswertes Schriftchen L. Link, *Die einheitliche Aussprache im Deutschen.* theoretisch und praktisch dargestellt. Verf. geht von der Thatsache aus, dafs bei der grofsen Mannigfaltigkeit und Verschiedenheit der vielen mundartlichen Arten der Aussprache möglicherweise ein Deutscher den anderen garnicht verstehen kann. Wer hätte in dieser Beziehung, zumal auf Reisen, nicht schon ganz eigentümliche Erfahrungen gemacht! Wenn nun eine allgemeine deutsche Aussprache zur Herrschaft gelangen solle, so müssen die mundartlichen Eigenheiten verschwinden. Zweifellos ist es, dafs die Mundarten eine ganze Anzahl von Vorzügen haben; aber diese Vorzüge sollen ihnen auch bleiben, es gelte ja nicht, die Mundarten zu beseitigen. Habe ja doch die einheitliche Schriftsprache die Mundarten auch nicht etwa beseitigt. Nach Linnig besteht der wesentlichste Vorzug der einheitlichen Sprache darin, dafs sie ein gemeinsames Band für alle deutschen Stämme geworden ist, ein Band, das Hochdeutsche und Niederdeutsche gemeinsam umspannt. Wie aber

der Name Schrift- oder Büchersprache andeute, bestehe die Einheitlichkeit nur in der Schrift, der geschriebenen Sprache. In der mündlichen Sprache herrsche noch die gröfste Zerfahrenheit. Es sei aber notwendig, auch die Aussprache einheitlich zu regeln, nachdem die nationale Einigung uns eine einheitliche Münz-, Mafs- und Gewichtsordnung, ein einheitliches Postwesen und nach Annahme des Bürgerlichen Gesetzbuches auch ein einheitliches Recht gebracht habe. Endlich müsse nun auch auf dem Gebiete der Aussprache die planlose Willkür aufhören und eine einheitliche Regelung erstrebt werden. Rötscher sage mit Recht: „Der artikulierte Laut soll in einer Weise hörbar gemacht werden, die uns die Arbeit der geistigen Gesamtheit einer Nation, nicht der individuellen Form einer Landschaft vernehmen läfst. Die reine Aussprache erhebt den Hörer zur Anschauung des Nationalgeistes." In ähnlichem Sinne habe sich Palleske geäufsert: „Neben der uniformierenden Einheit der Schriftsprache mufs sich eine beseelte Einigkeit der Aussprache bilden, welche alle Klassen des Volkes gleichmäfsig umschlingt, eine allgemeine Wehrpflicht des Geistes gegen das Partikularistische, welches meistens mit Unklarheit, öfters auch mit Häfslichkeit gepaart ist." Einheitlichkeit der Aussprache sei bei dem ungeahnten Aufschwunge, den das Verkehrswesen genommen habe, unbedingt erforderlich. Schon das praktische Bedürfnis werde dahin führen müssen, dafs der einzelne seine landschaftlichen Eigenheiten ablege, um im Verkehr mit Leuten aus anderen Gegenden so wenig als möglich durch mundartliche Besonderheiten aufzufallen. Das sich immer weiter erstreckende Fernsprechnetz mache solche Einheitlichkeit der deutschen Aussprache noch um so notwendiger. „Wie traurig und beschämend wäre es", sagt Erbe, „wenn sich herausstellte, dafs etwa der Pommer den Oberbayer überhaupt nicht oder nur mühsam verstehe, wenn man am Ende gar zum Französischen seine Zuflucht nehmen müfste, um die neue Einrichtung gebrauchen zu können." Nicht minder verlange die Rechtschreibung die Pflege einer einheitlichen Aussprache. Das Hauptgesetz der deutschen Rechtschreibung: „Schreibe, wie du richtig sprichst" müsse wirkungslos bleiben, so lange nicht die mundartlichen Besonderheiten der Aussprache beseitigt werden. Das werde nun noch gröfsere Bedeutung erlangen, wenn der phonetische Grundsatz der Rechtschreibung ganz durchgeführt werde, was jetzt schon in der Stenographie der Fall sei und auch für die Orthographie von vielen Seiten erstrebt werde. Eine Stätte gebe es bereits, an der eine einheitliche Aussprache herrsche, und das sei die deutsche Bühne. Diese sei auf natürlichem Wege allmählich entstanden. Durch den beständigen Austausch der Bühnenmitglieder sei der Einigungsvorgang beschleunigt. Der Charakter der Bühnensprache besteht nun nach Link wesentlich darin, dafs sie dem Bau nach hochdeutsch, der Aussprache nach aber niederdeutsch ist. Der Satz „Oberdeutsche Sprache in niederdeutscher Mundart" bezeichnet am kürzesten und treffendsten das Wesen der Bühnensprache. Eine der wichtigsten Forderungen, die man an eine mustergültige Aussprache zu stellen hat, ist die, dafs sie deut-

lich ist. Zu bedauern sei es, dafs man der lautlichen Gestaltung der Sprache in Deutschland so wenig Aufmerksamkeit zuwende. Ganz anders sei es im kaiserlichen Rom gewesen; und bei den romanischen Völkern werde diese Seite auch bis auf den heutigen Tag viel mehr beachtet. Für die richtige Lautbildung sei es erforderlich, dafs man wisse, wie die Laute entstehen. — Diesen allgemeinen Ausführungen folgt ein Abschnitt: Die praktische Gestaltung der Aussprache. Genau erörtert wird die Aussprache der Vokale und der Konsonanten. Den Schlufs bildet ein Abschnitt über die Betonung (Der Silbenton. Der Silbenton in zusammengesetzten Wörtern. Tonstufen. Der Satzton. Satzmelodie). Ein Nachwort weist darauf hin, dafs jeder die Pflicht habe, auf seine Aussprache zu achten und sie nach jenen Grundsätzen zu gestalten. Durch den allgemeinen deutschen Sprachverein sei das Sprachgewissen mächtig gerührt worden. Derselbe habe zunächst auf die grammatische Seite und auf die Entfernung der Fremdwörter sein Augenmerk gerichtet; aber auch für die Aussprache dürfe man das beste hoffen. Allerdings müfsten dann auch die, welche vermöge ihrer geistigen Stellung berufen sind, die Sprache zu hüten und zu pflegen, nicht gleichgültig abseits stehen. Alle müfsten den Kampf aufnehmen, in erster Reihe diejenigen, welche durch ihren Beruf gehalten sind, als öffentliche Redner zu wirken (so Kanzelredner, Anwälte, Volksabgeordnete). Der Grund aber zu einer guten Aussprache müsse in der Schule gelegt werden. Sie sei die Hüterin und Pflegerin der Sprache. Sie habe nicht blofs das Vorbild des Sprachschönen den Schülern zum Bewufstsein zu bringen, sondern bis in seine volle Lautwerdung, bis in die Aussprache hinein zu begleiten. — Die Erörterungen des Verf., die wir wohl mit Recht etwas eingehender gekennzeichnet haben, sind sehr beherzigenswert: seine beachtenswerten Vorschläge sind bei gutem Willen auch durchführbar. Aber völlig richtig ist es: die Schule, als die Grundlage, mufs damit den Anfang machen.

Von Wichtigkeit auch für den Pädagogen ist die psychologische bezw. physiologische Seite der Sprache. Diese wird von H. Gutzmann beleuchtet in *Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht.* Verf. ist Arzt; ihn interessiert diese Seite des ersten Leseunterrichts deshalb ganz besonders, weil ein falsch geleiteter Unterricht viel Unheil in sprachhygienischer Hinsicht anrichten kann. Nach einem geschichtlichen Rückblick auf die Verwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht begründet er den sprachphysiologischen Leseunterricht psychologisch und zeigt seine Durchführbarkeit, handelt sodann von dem gesundheitlichen Werte des physiologischen Leseunterrichts und geht schliefslich zu seiner praktischen Anwendung über. Eine Tafel veranschaulicht die Öffnungen des Mundes beim Aussprechen der Vokale, des s und des l. Wir sind überzeugt, dafs der Lehrer des Deutschen für seinen Unterricht aus dem Heftchen viel entnehmen kann. Schon Diesterweg hat auf die Notwendigkeit eines physiologischen ersten Leseunterrichts aufmerksam gemacht. Wünschenswert wäre es, dafs seine

Methode in den Seminarien gelehrt würde. Durch Betonung einer richtigen Artikulation könnte übrigens auch der Fehler des Stotterns einigermafsen bekämpft werden. — Hierher gehört auch W. Reichel, *Sprachpsychologische Studien. Vier Abhandlungen über Wortstellung und Betonung des Deutschen in der Gegenwart, Sparsamkeit, Begründung der Normalsprache.* Des Verf. Studien wollen „vor allem einen Schritt weiter thun in der Erforschung der geistigen Vorgänge beim Sprechen“. Das Buch enthält eine ganze Menge von treffenden Beobachtungen und Bemerkungen, die von feinem Sinne zeugen. Es ist von Interesse, zu sehen, wie der Verf. die Wortstellung und die Betonung, wie sie sich in Deutschland jetzt herausgebildet hat, mit den dabei in Betracht kommenden Denkvorgängen in Verbindung bringt. Die in grofser Zahl angezogenen Beispiele sind gut gewählt, namentlich auch deshalb, weil sie, was hier drastisch wirkt und Interesse erweckt, vielfach so recht aus dem Leben, aus der gewöhnlichen Unterhaltung genommen sind. Dadurch wird eine viel gröfsere Verständlichkeit erreicht. — Wenn wir etwas an dem Buche auszusetzen hätten, dann wäre dies der Mangel an Übersichtlichkeit und eine gewisse Breite. Indes trotzdem wird der Gebildete es gern lesen. — Es würde in den Rahmen dieser Berichte nicht hineinpassen, wollten wir von dem Werke eine etwas genauere Schilderung entwerfen. Wir müssen uns schon auf die wenigen Bemerkungen beschränken und empfehlen den Fachgenossen, durch eigene Lektüre einen Einblick zu gewinnen.

Auf die von O. Lyon in seinem Buche *Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung* hinsichtlich der Methode der Lektüre vorgeschlagenen Wege haben wir seiner Zeit hingewiesen. Der bisher erschienene Teil, die Klassen VI bis UIII umfassend, hat mit Recht allseitig eine beifällige Aufnahme gefunden und ist als eines der besten Bücher seiner Art anerkannt. Jetzt hat der Verf. die erste Lieferung des zweiten (Schlufs-) Teiles folgen lassen, welcher die OIII umfafst. Hier wird der Abschlufs des elementaren Kursus geboten. Demnach konnte sich die Methode der Behandlung nicht von der in UIII unterscheiden, nur ist die Lektüre hier noch mehr als auf der vorigen Stufe in den Dienst der Aufsätze und freien Vorträge gestellt. Dazu kam es besonders darauf an, auf dieser Stufe eine gründliche Einführung in die Sitten und Gebräuche unserer Vorfahren zu geben, namentlich mit Rücksicht auf die Schüler, welche nur bis UII gehen und dann die Schule verlassen. Gilt es doch, diesen ein festes Bild unserer Vorzeit zu übermitteln, damit sie imstande sind, auch späterhin ihr deutsches Fühlen und Denken sich zu bewahren. Dazu dient ganz besonders eine eingehendere Kenntnis des deutschen Altertums, wie es uns in Sage und Dichtung so herrlich entgegentritt. Zur sachlichen und stilistischen Behandlung tritt in OIII noch die ästhetische, die später noch mehr im Vordergrunde steht. Ihren Anfang mufs sie hier bereits nehmen; hier bereits müsse man den Motiven

der Dichter nachgehen und das Hervorwachsen der Dichtung aus denselben nachweisen; hier habe man schon auf das Charakteristische in den dichterischen Schöpfungen, in den Stimmungen, Personen u. s. w. aufmerksam zu machen. Aber das Ästhetische müsse man in den Dienst praktischer Arbeit, vor allem des Aufsatzes stellen. — Wie viel Wert Lyon namentlich auch auf die sprachliche Behandlung legt, haben wir früher bereits gesehen. In OIII treten hier nun bildliche Wendungen, Sprachschwankungen, sinnverwandte Ausdrücke und Satzbilder in den Vordergrund. Von Dichtungen kommen hier die Dichter der Freiheitskriege, namentlich Goethes und Schillers Balladen in Betracht. Bei der Besprechung der letzteren ist auf die mythologischen Vorstellungen zurückzugehen, aus denen sie entstanden sind. — Wie sehr die von Lyon vorgeschlagene Methode der Lektüre besonders in den Dienst des Aufsatzes tritt, liegt auf der Hand. Die von ihm behandelten Lesestücke, sowohl die Prosastücke wie die Gedichte, liefern dazu einen reichen Stoff. So ist denn die Fachlitteratur durch das Erscheinen dieses Buches um ein vortreffliches Hilfsmittel vermehrt worden, welches sich sicherlich sehr bald einbürgern wird.

Ein ähnliches Hilfsmittel wie das Buch von O. Lyon ist K. Ph. Kriebitzsch, *Zum Lesebuch. Poetische und prosaische Lesestücke mit Erläuterungen für den Schulgebrauch.* 1. Heft, 3. Aufl., herausgegeben von P. Kriebitzsch. Die Erläuterungen sind recht eingehend; sie erstrecken sich auf das Sachliche wie auf das Sprachliche. Die 61 behandelten Lesestücke sind der Mehrzahl nach Gedichte, unter diesen befinden sich viele Balladen, deren Lektüre in die Tertien hineinpafst. Wenn der Verf. hier und da auch längere Betrachtungen und Aufsätze zum Abdruck gebracht hat, so ist das nur zu billigen, Für so manches Gedicht wird dem sich vorbereitenden Lehrer ein tieferer Einblick in Sage und Geschichte oder eine Erörterung über die Zusammensetzung der Dichtung nur willkommen sein.

Von besonderem Interesse für den Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen ist Gm. 577 ff., 617 f. Matthias, *Die Behandlung der Schuld und die erhebenden Eindrücke bei der Erklärung des Tragischen in der Schule.* Verf. geht dabei aus von einem Aufsatz von A. Biese, *Das Problem des Tragischen und seine Behandlung in der Schule* ZG. 385 ff., dessen Ausführungen in folgenden Sätzen gipfeln: Der Held büfse eben weit mehr die Schuld des Allgemeinen, d. h. der Menschheit mit ihren Schranken oder seiner Zeit mit ihren Vorurteilen oder seines Standes, der ihn einenge, als die individuelle seines eigenen Begehrens, eines frevlen Wollens. Das Mitleiden sei ungleich wichtiger als das Mitleid des Aristoteles. Komik und Tragik verhalten sich zu einander wie Lachen und Weinen. Davon ausgehend erklärt Matthias, die Schuldtheorie verenge die unterrichtliche Thätigkeit im Deutschen und mache sie einseitig. Es müfsten vielmehr erhabene Momente aufgesucht werden. Alles Menschlich-Bedeutende solle auf die Jugend einwirken, aber nicht einseitig

idealisierend. Dafs hierin viel Wahres liegt, wird man wohl zugeben müssen. Der von Biese bezw. Matthias hervorgehobene Gesichtspunkt ist bisher zu wenig betont worden.

Als Gegengewicht gegenüber der heutzutage vielfach verflachenden materialistischen Auffassung wünscht Kleinsorge Gm. XV S. 73 f., *Klopstock im deutschen Unterricht der Prima* die Lektüre dieses Dichters mehr, als dies gewöhnlich geschieht, betrieben zu sehen. Klopstock sei das Gegengewicht gegen Naturalismus, Oberflächlichkeit und Unchristlichkeit; es müsse daher aus seinen Dichtungen eine ziemlich ausgiebige Auswahl getroffen werden. — Wir können dem doch nicht beistimmen; wir sind der Ansicht, dafs das von den preufsischen Lehrplänen bestimmte Mafs von Klopstock-Lektüre ganz ausreichend ist. Wir wollen gewifs die Vorzüge der Klopstockschen Muse nicht bezweifeln oder als gering hinstellen; aber man erinnere sich des Schillerschen Urteils über die Klopstockschen Dichtungen in der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung, welches durchaus zutreffend ist. — Eine in den letzten Jahren mehrfach behandelte Frage erörtert von neuem A. Rausch, *Lessings Laokoon* LL. Heft 52, 1 ff. Der wissenschaftliche Wert der Lessingschen Schrift sei vielfach angefochten. Nach Goethe schon stütze sich die Kunstbetrachtung im Laokoon mehr auf den Begriff als auf die Anschauung. Erich Schmidt stelle den Laokoon sehr hoch, Konrad Lange (Über die ästhetische Erziehung der deutschen Jugend) stelle ihn dagegen tief. Die grundlegenden psychologischen Gesetze Lessings seien anzuerkennen, in Einzelfragen könne man sich Freiheit vorbehalten. Vorbedingungen seien 1. einige Kunstanschauung, 2. Kenntnis der ästhetischen Grundbegriffe. — Seinen Ausführungen läfst Rausch eine sehr lesenswerte Lehrprobe folgen. — Im ganzen steht R. auf dem Standpunkt, welchen gegenwärtig wohl die meisten Fachgenossen für den richtigen halten, so jüngst noch G. Wendt in seiner im vorigen Jahrgang eingehend gewürdigten Schrift über den deutschen Unterricht. Sicherlich ist der Nutzen, den die Laokoon-Lektüre bringt, in mehrfacher Beziehung sehr grofs, ganz abgesehen davon, dafs die Art der Behandlung eine so mustergültige ist. — Nicht in erster Linie für die Schule, aber doch für den Lehrer des Deutschen von Interesse ist H. Rötteken, *Über ästhetische Kritik bei Dichtungen.* Verfasser geht davon aus, dafs das Urteil über eine Dichtung immer nur ein subjektives sein kann. Unseren persönlichen Eindruck müssen wir zu analysieren, ihn auf seine Gründe zurückzuführen suchen. Die Hauptwirkung der Poesie gehe von der Bedeutung der Worte aus; Worte aber bedeuten Anschauungen oder Begriffe; Anschauungen und Begriffe seien es also, zu deren Nachschaffung uns der Dichter demnächst veranlasse. Schon durch die Form, in der der Stoff der Dichtung uns entgegentrete, werden in uns gewisse Gefühle geweckt. Da komme zunächst in Betracht, ob die einzelnen Bestandteile des Bildes klar, eindringlich, anschaulich gegeben seien. Eine zweite Forderung sei die der Widerspruchslosigkeit, der Übereinstimmung aller Einzelheiten mit ein-

ander und im ganzen. Es dürfe keine inneren Widersprüche in dem Bilde geben. Je nachdem diese Forderung erfüllt sei oder nicht, sei dies eine Quelle der Lust oder Unlust. Überall bei der poetischen Darstellung müfsten wir verlangen, dafs die Dinge sich nach den Formen zusammenfügen, die wir als die herrschenden der Wirklichkeit kennen. Allerdings wurden auch gewisse Fiktionen zugelassen (sprechende Tiere in der Fabel, Zauberer im Märchen u. s. w.), indes auch in diesen Dingen müsse eine Art Gesetzmäfsigkeit liegen. Auch sonst enthalte so manche Dichtung Verstöfse gegen das verstandesmäfsig Richtige, die nicht auffielen; so können Schlachten nie in so kurzer Zeit geschlagen werden, wie dies die Dichter auf der Bühne darstellten. Aber auch damit, dafs das Gesetz von Ursache und Wirkung erfüllt werde, sei noch nicht alles erreicht. Auch das, was man „Typus“ nenne, sei von Wichtigkeit für die Wirkung der Dichtung. Wenn unsere Lebenserfahrung und Weltkenntnis gegen den in einer Dichtung erhobenen Anspruch, dafs das in ihr Vorgeführte gültig sein solle für alle Fälle, protestiert, so erscheint das vom Dichter Dargestellte leicht unnatürlich und übertrieben. Den in das Kausalgesetz eigentlich nicht hineinpassenden Zufall vertragen wir ohne Unlust, insoweit er im Typus Platz hat (so z. B. in der Odyssee). Das Bild enthalte, so fährt Verf. fort, aber auch bereits Anweisungen auf gewisse Gefühle, die sich in ihm entfalten müssen. Das seien die Gefühle, die wir den beseelten Objekten der Dichtung nachleben, vor allem den Charakteren, aber auch den Naturdingen, die vom Dichter beseelt dargestellt werden. Wir können aber den Personen ihre Gefühle nur dann nacherleben, wenn die Dichtung klar, deutlich, mit brennenden Farben, ohne Widersprüche, nach den Formen geregelt ist, nach denen wir die Eindrücke der Wirklichkeit ordnen. Vorbedingung einer tieferen Wirkung sei aber auch, dafs uns das Ereignis mit einer gewissen Ausführlichkeit mitgeteilt werden mufs und dafs die Darstellung nicht zu oft von einem Ereignis zum anderen abspringt. Wenn alle jene Bedingungen erfüllt seien, dann entstehen in uns die mannigfachsten Gefühle und zwar solche angenehmer und unangenehmer Art. Und auch die letzteren seien uns bis zu einem gewissen Grade willkommen. Diese für die Ästhetik sehr wichtige Thatsache sei zum ersten Male von dem Franzosen Du Bos ausgesprochen worden. Der ganze Eindruck, den wir von einer Dichtung empfangen, sei ja naturgemäfs zunächst ganz individuell; aber unsere Arbeit sei deshalb doch nicht vergeblich. Nur müfsten wir versuchen, diejenigen Seiten der Dichtung für unser Urteil unberücksichtigt zu lassen, von denen uns selbst klar sei, dafs ihre Lustwirkung oder ihre Unlustwirkung lediglich individuell bedingt ist. — Aus den kurz skizzierten Ausführungen des Verf. ergiebt sich nunmehr, unter welchen Umständen wir eine Dichtung als ästhetisch wertvoll bezeichnen werden. Dies wird dann der Fall sein, wenn sie uns ein Bild liefert, das klar, deutlich, übersichtlich, ohne Widersprüche, geregelt von den Formen, die die Wirklichkeit regieren, beherrscht von Gesichtspunkten, die die Einzelheiten zu typischen Zusammenhängen

vereinigen, auch sonst formell und inhaltlich geeignet ist, Gefühle in uns zu erwecken, die endlich in allen Einzelheiten nur das Bild einer bestimmten dichterischen Individualität zeigt. Wenn nun auch das Urteil zuerst ganz individuell erscheine, so komme man über Wahrheit und Lebendigkeit der Charaktere und ähnliche Dinge schliefslich doch zu einer leidlichen Übereinstimmung. — Wir sind bei der kleinen inhaltreichen Schrift etwas länger verweilt, weil wir meinen, dafs sie auch für den deutschen Unterricht von nicht geringem Interesse ist. Wir empfehlen ihre Lektüre den Herren Fachgenossen angelegentlichst.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

Eine zeitgemäfse Umgestaltung hat Engelien und Fechner, *Deutsches Lesebuch* erfahren, von dessen Neubearbeitung uns die drei ersten Teile vorliegen. In das für Knaben- und Mädchenschulen bestimmte Lesebuchwerk sind neue Stücke nur dann aufgenommen worden, wenn sie das Interesse der Schüler in besonderem Grade zu erwecken geeignet und durch tadellose und schöne Form mustergültig waren. Die Lesestücke sind zu inhaltlich zusammengehörigen Gruppen vereinigt; es kommen die Gedanken- und Interessenkreise in Betracht, welche für die Jugend von Wichtigkeit sind. Namentlich in den ersten Teilen ist der Sage und dem Märchen ein breiterer Raum gegönnt, das Vaterländische soll auf allen Stufen zur Erweckung und Belebung eines echt vaterländischen Sinnes einwirken. Zur ganz besonderen Aufgabe haben es sich die Herausgeber gemacht, echt christlichen Sinn zu pflegen. Von dem 3. Teile ab tritt das Evangelische mehr in den Vordergrund, doch ist, wenn sich das Bedürfnis herausstellen sollte, die Veranstaltung einer besonderen Ausgabe für katholische, sowie für simultane Schulen durch berufene Hand in Aussicht genommen. Neben dieser Neubearbeitung, die sich durchaus den guten und brauchbaren Lesebüchern anreiht, besteht die ältere Bearbeitung weiter. Die Ausstattung des Buches ist gut, der Preis sehr mäfsig. — Von O. Netoliczka und H. Wolff, *Deutsches Lesebuch für Mittelschulen,* liegt diesmal Teil 3 vor, bestimmt für die 3. und 4. Klasse, d. h. etwa für IV und UIII nach unserer deutschen Bezeichnung. Wir haben in diesen Berichten die beiden ersten Teile dieses Werkes für recht geeignet erklärt; dies Urteil gilt auch von dem dritten. Allerdings trägt das Buch seinem Inhalte nach eine speziell österreichische Färbung und wird demnach für die Lehranstalten Deutschlands weniger passend erscheinen, aber zweckmäfsig ist es durch und durch, nach Inhalt und Form. Es ist übrigens für unsere deutschen Schulen zur Einstellung in die Schüler-Lese-Bibliothek sehr zu empfehlen. Erwähnt sei nur noch, dafs die Prosastücke vorangehen, die Gedichte folgen. — P. Prinz, *Deutsches Lesebuch für katholische höhere Mädchenschulen,* erster Teil, zweites Schuljahr, ist für die 8. Klasse bestimmt. Soweit wir in dasselbe einen Einblick ge-

nommen haben, scheint es uns für die bezeichnete Stufe passend und dem kindlichen Alter angemessen. Der Stoff ist nach den Jahreszeiten geordnet, aber voran gehen 45 Lesestücke, welche einen einzelnen Tag im Leben des kleinen Mädchens zum Gegenstand haben. Die Ausstattung ist gut, das Buch ziert ein Bildnis der Kaiserin. — O. Schulz, *Berlinisches Lesebuch,* neu bearbeitet von Piotter und Schuberth, in 5 Teilen, von denen einer für die Unterstufe, zwei für die Mittelstufe und zwei für die Oberstufe bestimmt sind. In höheren Lehranstalten würde das Werk etwa bis zur Tertia reichen. Der 1. Teil zeigt die Abschnitte 1. der Mensch und Gott, 2. der Mensch und andere Menschen, 3. der Mensch und die Natur; auf der Mittelsufe kommt hinzu 4. der Mensch und das Vaterland, auf der Oberstufe 5. der Mensch und die weite Welt. Der Abschnitt c, im 3. Teil beginnend mit S. 443, trägt die Überschrift: *Aus deutschen Dichtern.* Hier sind auch überall kurze Nachrichten über das Leben der Dichter hinzugefügt, wir haben hier also eine Art von Litteraturgeschichte vor uns, einfachen Bedürfnissen angepafst. Bei den einzelnen Namen sind auch wieder die Gedichte bezeichnet, welche auf den früheren Stufen von ihnen entnommen sind. — H. Utzinger, *Deutsches Lesebuch für Lehrerseminarien und andere höhere Schulen der Schweiz.* Erster Teil, Unterstufe, ist ein Band von 542 Seiten, der 94 Prosastücke und 209 Gedichte enthält. Da finden wir die verschiedensten Gattungen vertreten: Die Prosa bietet Sagen, Märchen, Fabeln, Parabeln, Idyllen, Erzählungen, Stoffe aus der Geschichte, Beschreibungen und Schilderungen, Abhandlungen, Reden, Briefe. Die Gedichte sind nach den Dichtern geordnet, so dafs hier das Gleichartige nicht aufeinander folgt. Dafs Schweizer Dichter und Schriftsteller eine besondere Berücksichtigung gefunden haben, ist nur natürlich; auch das Mundartliche fehlt nicht. Die Auswahl ist reich und gut; dem verschiedenen Geschmack ist dabei Rechnung getragen. Neuere und neueste Schriftwerke mustergültiger Art sind dabei benutzt worden. Unsern höheren Lehranstalten liefse sich das Buch nicht recht anpassen; allenfalls wäre es in der Quarta und in den Tertien zu verwenden, denn die hier gebotenen Lesestoffe gehören ungefähr in diese Klassen hinein. Anderes geht freilich auch über dieselben hinaus, namentlich auch in den prosaischen Stücken. Jedenfalls ist das Werk eine tüchtige Arbeit, welche ihren Zweck gut erfüllen wird. Hervorgegangen ist es übrigens aus eingehenden Vorberatungen, die von Schweizer Pädagogen gehalten worden waren. — J. Walter, *Erstes Lesebuch nach der Jacotot-Seltzsamschen Methode für Vorschulen höherer Lehranstalten mit einem Anhang für den Unterricht in der Orthographie,* 3. Aufl., ist die Neubearbeitung eines zum ersten Male im Jahre 1839 erschienenen Lesebuches. Bestimmt ist es nur zur Einübung der deutschen und lateinischen Druckschrift. Die Orthographie wird in einem Anhange behandelt. Hierher gehört auch noch J. Rappold, *Die am Gymnasium auswendig zu lernenden deutschen Gedichte.* Für den Schul- und Privatunterricht mit erklärenden Anmerkungen und mit Fragen zur Einprägung und

Vertiefung versehen. Die im ganzen fünf Heftchen, welche uns früher bereits vorgelegen haben, sind für die 8 Klassen der österreichischen Gymnasien bestimmt. Die Anmerkungen enthalten sachliche und sprachliche Erläuterungen, ein Anhang behandelt die Dichtungen auch nach Inhalt und Zusammenhang. Wir haben hier ein poetisches Lesebuch für höhere Lehranstalten vor uns, allerdings auf ein nur knappes Mafs beschränkt.

B. Lesebücher für die oberen Klassen.

R. Biese, *Deutsches Lesebuch für die Obersekunda der höheren Lehranstalten* ist eine Ergänzung zu desselben Verf. Lesebuch für Prima, welches wir früher behandelt haben. Die Wichtigkeit der Prosalektüre ist für die oberen Klassen immer mehr erkannt worden. Wenn, so sagt B., das Deutsche im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts stehen solle, so müsse im deutschen Unterricht die allgemeine Bildung, die Weite des Gedanken- und Gesichtskreises zum Ausdruck kommen, die der Schüler bis dahin im Unterricht gewonnen habe, oder deren er nach seiner jeweiligen Geistesentwickelung fähig sei. Nach diesem Gesichtspunkt müsse sich die Auswahl des Lesestoffs bemessen. Für die Schullektüre seien Schriften wie der Laokoon und die Dramaturgie niemals ganz geeignet gewesen; sei es doch nicht Zweck, die Schüler zu Kunstrichtern auszubilden, ganz abgesehen davon, dafs beispielsweise im Laokoon so vieles einer nach dem heutigen Stande der Anschauungen erforderlichen Berichtigung bedürfe. So müsse man denn andere Prosastücke zur Lektüre wählen. Für sein Buch sei ebenso wie für das für Prima bestimmte der kulturgeschichtliche Gesichtspunkt mafsgebend gewesen, die kulturgeschichtliche Betrachtungsweise gewähre dem Schüler der Oberstufe den rechten Standpunkt, auf dem Gebiete der politischen, volkswirtschaftlichen, technischen, sittlich-religiösen, künstlerischen und litterarischen Entwickelung Umschau zu halten und zu einem einheitlichen und geordneten Wissen des wesentlichen und zur Erkenntnis der grofsen Zusammenhänge der Dinge vorzudringen. Eine Lektüre, wie Verf. sie empfehle, werde besonders auch auf die Entwickelung der Sprech- und Schreibgewandtheit hinwirken. Das Buch bietet nun 21 Stücke zur Kulturgeschichte, 9 zur deutschen Litteraturgeschichte, 8 Naturschilderungen und Beschreibungen und schliefslich 8 Stücke zur Naturwissenschaft und Technik. Die getroffene Auswahl halten wir für sehr gut; dieser Teil stellt sich dem von uns früher bereits sehr empfohlenen für die Prima würdig zur Seite. Aber wenn wir auch den Wert des Buches nicht im mindesten verkennen, so möchten wir doch, wie bereits oben bemerkt, auf die Lektüre des Laokoon und der Dramaturgie mit den sich von selbst ergebenden Einschränkungen nicht verzichten. — Ein ähnliches Buch wie das eben betrachtete von Biese ist J. Hense, *Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten.* Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit litterarhistorischen Darstellungen und Übersichten. Dritter Teil: Beschreibende und

lehrende Prosa. 2. Aufl. Wir finden hier 5 Stücke geschichtlicher Charakteristik, 9 aus der Kultur- und Kunstgeschichte, 25 aus der Litteraturgeschichte, 9 aus der Poetik und Ästhetik, 10 zur philosophischen Propädeutik, Pädagogik und Ethik. Ein Anhang enthält eine Aufsatzlehre mit 8 Musteraufsätzen für Schüler. Zu erwähnen ist endlich noch, dafs einige Abbildungen beigegeben sind, nämlich die Laokoongruppe, das heilige Abendmahl von Lionardo da Vinci, eine Darstellung der griechischen Säulenordnungen, der Dom zu Speier und der Dom zu Köln. — Der Nutzen, den die Lektüre dieses Buches bringen wird, ist nicht zu unterschätzen. Der geistige Blick der reiferen Jugend wird geweitet und auf die mannigfachsten Gegenstände hingelenkt, welche heutzutage im Mittelpunkt des Interesses der Gebildeten stehen. Das Buch ist eine Fundgrube allgemeinen Wissens. Ganz besonders hervorheben möchten wir noch, dafs Hense auch eine Anzahl von Stücken aufgenommen hat, welche philosophische Betrachtung enthalten; durch sie wird der Geist erst recht aufs allgemeine gerichtet. Übrigens hat Biese in seinem für Prima bestimmten Teile auch Stücke ähnlichen Inhalts gebracht. — Für entbehrlich möchten wir die Musteraufsätze für Schüler halten. Wenn man mit den Schülern eine solche Prosalektüre treibt, wie sie die beiden zuletzt besprochenen Bücher bilden, dann brauchen sie nicht noch besondere Muster für den Stil. Diese bietet doch die Lektüre selbst in reichem Mafse. — Beide Bücher, sowohl das von Biese wie das von Hense, sind dem von dem Berichterstatter herausgegebenen Lesebuche ähnlich, welches unter dem Titel *Musterstücke deutscher Prosa* erschienen ist; allerdings hat in demselben nicht die Kulturgeschichte die Führung, sondern es richtet sich das Augenmerk hauptsächlich auf das Litterarhistorische und Philosophische. — Der Beschäftigung mit der älteren Litteratur dient E. Schauenburg und R. Hoche, *Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Schulen.* Erster Teil, von R. Hoche, 5. vermehrte Auflage, besorgt von H. Rinn. Das Buch ist seit langer Zeit als recht brauchbar bekannt. Es enthält Proben deutscher Dichtung von den ältesten Zeiten, mit dem Hildebrandslied beginnend, bis zu Johann Fischart. Es kann in OII und UI sehr wohl benutzt werden.

C. Erläuterungen von klassischen Dichtwerken.

Aus dem Berichtsjahr sind folgende Erscheinungen zu erwähnen: R. Dietlein, W. Dietlein, R. Gosche und F. Polack, *Aus deutschen Lesebüchern, Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert für Schule und Haus.* 3. Band, 4. Aufl. Der Band enthält eine Auswahl von epischen, lyrischen und didaktischen Dichtungen, und zwar „Perlen aus den Lesebüchern der Oberklassen". Bestimmt ist es für Volks- und Mittelschulen. Die Erläuterungen sind eingehend und gründlich, wie in den anderen bereits besprochenen Bänden. Da dieser Band den Abschlufs des ganzen Werkes bildet, so ist ihm eine kurze Poetik beigefügt, Biographieen der Dichter, Sach- und Namenregister und litterarische Fingerzeige. Auch

für höhere Lehranstalten wird man das Buch gut verwerten können. Dafs bisweilen fast zu viel geboten ist, thut der Sache keinen Eintrag. Die sachlichen Erklärungen stehen immer im Mittelpunkte, aber auch an sprachlichen fehlt es nicht; so wird auf besonders gute Bilder in den Gedichten hingewiesen. Sehr willkommen sind auch die litterarischen Bemerkungen am Schlusse. Alles in allem: der Lehrer hat hierin ein ganz brauchbares Hilfsmittel. — Daran reihen wir die Erwähnung von Lieferung 73 des V. Bandes desselben Werkes, auch unter dem Titel: *Wegweiser durch die klassischen Schuldramen* von O. Frick und H. Gaudig. Das uns vorliegende Heft enthält einen Teil der Erklärung von Shakespeares *Julius Cäsar*. Die Szenen sind in ihrem Zusammenhange unter einander genau dargestellt.

Ein neues Erklärungswerk ist W. König, *Erläuterungen zu den Klassikern*. Von demselben liegen uns die Hefte 3—12 vor, enthaltend *Schillers Wallenstein* von R. Stecher, *Maria Stuart* und *Don Carlos* von demselben, *Hermann und Dorothea* von O. Dingeldein, *Götz von Berlichingen* von demselben, *Minna von Barnhelm* von Stecher, *Nathan der Weise* und *Ernst, Herzog von Schwaben* von W. Böhme, *Egmont* von Hoffmann. Ein Vorzug dieser Erläuterungen, bei denen die Dichtungen selbst nicht abgedruckt sind, ist die Kürze; alles ist auf das knappste Mafs beschränkt, aber man kann auch nicht sagen, dafs zu wenig geboten ist. Eine kleine Einleitung behandelt zuerst die Entstehung der Dichtung, sodann folgen sprachliche und sachliche Erläuterungen, dann wird der Gang der Handlung erläutert, und schliefslich werden die Charaktere einer Besprechung unterzogen. Auch die zu grunde liegenden geschichtlichen Verhältnisse (so im Wallenstein) werden behandelt. Von den Worterklärungen können manche noch für überflüssig gelten. Sonst ist, wie wir meinen, das richtige Mafs innegehalten, und die Heftchen werden dem Schüler — nur für diesen können sie bestimmt sein — ganz gute Dienste leisten. Die Ausstattung ist gut, der Preis verhältnismäfsig gering.

Von älteren Erklärungswerken gingen uns zu H. Düntzer, *Erläuterungen zu den deutschen Klassikern, Schillers Wilhelm Tell, Braut von Messina* und *Goethes lyrische Gedichte,* 8.—12. Bändchen, in 6., 4. bezw. 3. Aufl. Die Eigenart der Düntzerschen Erläuterungen ist bekannt: sie sind aufserordentlich ausführlich und breit. Das soll nicht einen Tadel enthalten; ist ja doch der Geschmack und das Bedürfnis sehr verschieden, giebt es doch auch für die Fachgenossen bisweilen eine Gelegenheit, bei der er ganz gern zu einem solchen Düntzerschen Hefte greift. Auch dem Schüler der oberen Klassen werden namentlich die Erklärungen der Dramen gute Dienste leisten. Ganz besonders geeignet aber werden diese Hefte zum Selbststudium sein. — Die zur Erklärung gelangten Goetheschen Gedichte umfassen die Abteilungen: Vermischte Gedichte. Kunst. Parabolisch. Epigrammatisch. Gott und Welt. Kantaten. Loge. Karlsbader Gedichte. Chinesisch-deutsche Jahres- und Tageszeiten. Gott, Gemüt und

Welt. Sprüchwörtlich. An Personen. Episteln. Epigramme. Weissagungen des Bakis. Vier Jahreszeiten. Sonnette. — Freytags *Schulausgaben,* die inzwischen wieder so manche günstige Beurteilung erfuhren (so ZG. 211, BbG. 75, KW. 167, 325), bieten wieder mehrere neue Erscheinungen: Herder, *Ideeen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (Auswahl) von E. Naumann; Shakespeare, *König Richard der Dritte* von W. Stübbe; *Das Nibelungenlied* (Urtext nach der Handschrift), Auswahl von W. Schulze; Schiller, *Demetrius* von v. Seiler; Klopstock, *Der Messias* (Auswahl) von Ph. Forssmann; Tacitus, *Germania,* für den Schulgebrauch übersetzt und herausgegeben von F. Seiler; Uhland, *Ludwig der Bayer* von W. Böhme; Schiller, *Briefe in Auswahl* von G. Bötticher; Martin Luther, *Werke,* Auswahl von K. Kromeyer, in 2 Bändchen; Sophokles, *Ajas,* in der Übersetzung von J C. Donner, von F. Mertens. Die jetzt vorliegenden Heftchen reihen sich den früher erschienenen würdig an. Die Erläuterungen halten gerade das rechte Mafs. Wenn auch nicht alle Schriftwerke, die in die Sammlung aufgenommen sind, zur Lektüre in der Schule benutzt werden können, so sind sie für die Privatbeschäftigung der Schüler sehr zu empfehlen. Eine sehr glückliche Idee ist es, dafs auch eine Auswahl aus Schillers Briefen getroffen ist. Wenn auch durch die trefflichen Cottaschen Ausgaben der Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe sowie Schiller und Körner diese litterarischen Schätze weiteren Kreisen zugänglich gemacht worden sind, so liegt hier eine gerade für vorgeschrittene Schüler recht geeignete Auswahl vor. Die Anmerkungen am Schlusse enthalten die erforderlichen sachlichen und sprachlichen Bemerkungen, namentlich auch das Wichtigste über die in den Briefen vorkommenden Persönlichkeiten. Die Lektüre von Briefen grofser Männer ist für die Jugend nicht genug zu empfehlen; führt sie doch, abgesehen von dem Interesse, welches sie erregen mufs, am besten in die Zeitverhältnisse ein. Von der Sammlung *Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten im Sinne der amtlichen Bestimmungen* von G. Bötticher und K. Kinzel erschien nunmehr schon in 5. Aufl. *Die höfische Dichtung des Mittelalters. 1. Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling* und *Martin Luther, Schriften zur Reformationsgeschichte und vermischten Inhalts* mit einem Holzschnitt nach Lucas Kranach von R. Neubauer in 2. Aufl. Die Sammlung ist von uns schon wiederholt gewürdigt worden. ZG. 405 weist in einer sehr anerkennenden Anzeige des letzteren Heftes mit Recht darauf hin, dafs dasselbe nicht nur für den deutschen, sondern auch für den Geschichts- und Religionsunterricht wichtig und von Wert sei. — Der Cottasche Verlag lieferte ein Bändchen *Goethes Prosa.* Erste Abteilung, Schilderungen, Charakteristiken und Abhandlungen, mit Anmerkungen, auf Grund der von J. W. Schaefer veranstalteten Ausgabe neu bearbeitet von L. M. Straub. Von Interesse ist schon die Einleitung: Allgemeine Bemerkungen über Goethes Prosa. Die ausgewählten Abschnitte Goethescher

Prosa sind nach der Zeitfolge geordnet. Sie beginnen mit der Zeit des Sturmes und Dranges in Frankfurt und erstrecken sich bis zur letzten Zeit des Goetheschen Schaffens. Die zweckmäfsig angelegte Sammlung ist wohl geeignet, in die Prosa des Altmeisters einzuführen. Die verschiedensten Gattungen prosaischer Darstellung sind vertreten, auch Briefe fehlen nicht. So gewinnt man einen Einblick in die verschiedenartigsten Verhältnisse, man sieht, wie mannigfaltig die Beschäftigungen waren, die der Geist des grofsen Dichters trieb. Auch aus den Romanen sind psychologisch interessante Stellen ausgewählt worden, doch sollen Proben der eigentlich novellistischen Prosa Goethes in einem besonderen Bändchen zusammengestellt werden. — Aus der Reihe *Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium* von E. Kuenen und M. Evers erschien das 3. Bändchen *Lessings Minna von Barnhelm* in 3. Aufl., das 13., *Schillers Wallenstein.* drittes Heft, von Evers, die Fortsetzung der bereits 1890 begonnenen Erläuterung. Behandelt ist in demselben Wallensteins Lager und zwar unter stetigem Durchblick aufs Gesamtstück. Verf. weist nach einem allgemeinen Überblick die innere Organisation der Dichtung im einzelnen nach, zeigt die Gruppierungen und charakterisierenden Beziehungen, schildert dann die einzelnen Charaktere, und spricht zuletzt über die Kunstform des Vorspiels. Wir haben von der eingehenden Arbeit den günstigsten Eindruck gehabt und empfehlen das gediegene Heft sehr. Dasselbe gehört sicherlich zu den besten Hilfsmitteln bei der Beschäftigung mit Schillers Wallenstein. — Aus einer uns bisher noch nicht bekannten Sammlung: *Gewählte Lektüre für Schule und Haus* ist *Goethe, Hermann und Dorothea* von A. Hentschel und K. Linke. Es ist ein Abdruck der Dichtung mit einer kurzen Einleitung und einer Anzahl von Fufsnoten, von denen einzelne wohl nicht notwendig gewesen wären (so Moment = Augenblick). Die Ausgabe ist billig, hat guten Druck und kann deshalb empfohlen werden. — *Deutsche Schulausgaben* von H. Schiller und V. Valentin brachten im Berichtsjahr die folgenden neuen Erscheinungen: *Die Dichtung der Freiheitskriege* von J. Ziehen, *Schillers Braut von Messina* von V. Valentin, *Homers Odyssee* übersetzt von Voss, in verkürzter Gestalt herausgegeben von J. Ziehen, *Goethes Hermann und Dorothea* von V. Valentin, *Lutherlesebuch* von E. Schlee, *Erläuterungen zu Goethes Faust* von V. Valentin, *Lessings Philotas* von U. Zernial und *Schiller über naive und sentimentalische Dichtung* von P. Geyer. Die Sammlung hat neuerdings wieder (NJ. 150) eine günstige Beurteilung erfahren, der man nur beistimmen kann. Wo es sich um Auswahlen handelt, sind dieselben zweckmäfsig getroffen, so aus der Odyssee, aus den Dichtungen der Freiheitskriege, aus Goethes Faust. Ganz besonders das zuletzt genannte Heft halten wir für äufserst praktisch; die Erläuterungen sind für die Primaner ganz geeignet. — Aus der Sammlung *Meisterwerke der deutschen Litteratur* in neuer Auswahl und Bearbeitung für höhere Lehranstalten, begründet von K. Holdermann, herausgegeben von L. Sevin,

V. Uellner und M. Evers ist das 7. Bändchen, *Schillers Jungfrau von Orleans* von M. Evers in 2. Auflage erschienen. Die erste war von dem verewigten K. Holdermann herausgegeben worden. Die von dem jetzigen Bearbeiter getroffenen Änderungen sind nur zu billigen. Er hat die Zählung der Verse durch das ganze Stück durchgeführt, was die Orientierung sehr erleichtert. Die im Anhang gegebenen Parallelen und Ideenwandlungen werden viel Interesse erwecken; auch die anderen Abschnitte des Anhangs, welche zum Teil in das Stück selbst tiefer einzuführen bestimmt sind, zum Teil Nachrichten über Entstehung und Aufnahme der Dichtung enthalten, wird man gern lesen. Die Wahr- und Denksprüche sind durch den Druck hervorgehoben, ebenso die zu geflügelten Worten gewordenen Wendungen. Die Ausgabe läfst, wir möchten sagen, in jeder Hinsicht den praktischen Schulmann erkennen. — Von *Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar* liegt vor *Ausgewählte Gedichte Schillers.* Mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch und für das Privatstudium von K. Weinstock. Unter den 74 Nummern des Heftes fehlen die in den Tertien gelesenen und gelernten Balladen nicht; wir finden dann aber auch lyrische Gedichte, darunter eine ganze Anzahl von denen, die man wohl mit dem Namen „Gedankenlyrik“ zu bezeichnen pflegt, d. h. philosophischer. Die Anmerkungen stehen unter dem Text. Auf die Erfassung des Inhalts und Zusammenhanges verwendet der Herausgeber ganz besondere Sorgfalt. — Zu dieser Sammlung sind jetzt noch Ergänzungsbände im Erscheinen begriffen, deren 1. uns vorliegt: *Sammlung deutscher Musterdichtungen für Schule und Haus* von J. Hense. Der Band enthält lyrische und epische Dichtungen der verschiedensten Gattung. Es sind wohl so ziemlich alle bedeutenderen und bedeutendsten neueren Dichter vertreten. Die Sammlung kann ganz gute Dienste leisten. — J. Stoffel, *Schillers Wallenstein erklärt* (Heft V von *Deutsche Dramen und epische Dichtungen für den Schulgebrauch erläutert)* bietet eine recht eingehende Behandlung der ganzen Wallensteindichtung ohne einen Abdruck derselben. Nach einer Darstellung der geschichtlichen Grundlagen und, nachdem Verf. gezeigt hat, in welcher Art der Dichter seinen Stoff erfafst und bearbeitet hat, folgt eine Erklärung von Auftritt zu Auftritt, die vor allem dahinstrebt, den inneren Gedankengang nachzuweisen. Die weiteren Abschnitte des Heftes beschäftigen sich mit der Komposition des Stückes, mit dem in derselben hervortretenden astrologischen Motiv und mit der Geschichte der Dichtung; darnach werden die wichtigsten Charaktere beleuchtet; den Schlufs bildet eine Anzahl von Aufgaben zu Aufsätzen, die aus dem Wallenstein entnommen, und eine nach der Buchstabenfolge geordnete Wort- bezw. Sacherklärung. — Wir stehen nicht an, das Heft namentlich zum Privatstudium zu empfehlen. — Aus Velhagen & Klasings *Sammlung deutscher Schulausgaben* Lieferung 74: G. Klee, *Deutsche Mythologie;* 75: G. Klee, *Die deutsche Heldensage;* 76: Euripides, *Iphigenie auf Tauris* übersetzt von O. Hubatsch, und 77: *Rückerts*

Gedichte (Auswahl). Schon früher waren einige Hefte erschienen, welche nicht Dichtungen enthalten, sondern in anderer Weise der Lektüre förderlich sind (so das Leben Schillers, Goethes usw.). Ähnlich steht es mit den Lieferungen 74 und 75. Aus der Feder eines auf diesem Gebiete durch manche wertvolle Arbeit bekannt gewordenen Fachmannes stammt die Darstellung der deutschen Mythologie und Heldensage, die an Klarheit und Übersichtlichkeit nichts zu wünschen läfst. Auf verhältnismäfsig kleinem Raum wird das geboten, was der reifere Schüler, was der Gebildete von jenen Dingen wissen mufs. — Dafs die Iphigenie des Euripides in die Sammlung aufgenommen ist, kann man nur billigen; wird sie ja doch bei der Behandlung der Goetheschen Iphigenie immer zur Vergleichung herangezogen; nun hat der Schüler eine erwünschte Gelegenheit, sie auch durch eigene Lektüre kennen zu lernen, und zwar in einer recht empfehlenswerten Übersetzung. — Die von B. Hubert getroffene Auswahl aus Rückerts Gedichten wird im ganzen befriedigen. Nur zu billigen ist es, dafs der Herausgeber auch die Spruchweisheit des Dichters ausgiebig benutzt und auch eine Probe von den Makamen gebracht hat. — *Schillers Macbeth unter Berücksichtigung des Originals und seiner Quelle erläutert* von H. Fietkau (Beilage z. Jahresber. Realgymn. auf der Burg in Königsberg Pr.). Der Herausgeber empfiehlt die Lektüre dieses eigentlich als deutsche Dichtung zu betrachtenden Stückes; auch da, wo Shakespeares gleichnamiges Trauerspiel gelesen werde, sei diese Lektüre nicht etwa überflüssig; im Gegenteil, dann werde eine Vergleichung von grofsem Nutzen sein. Die in dem Heftchen enthaltenen Erörterungen haben den Zweck, den Schülern eine gründliche Vorbereitung auf die Lektüre des Stückes zu erleichtern; gebe es doch hier vieles, was dem jugendlichen Leser als fremdartiges entgegentrete, so die örtlichen und zeitlichen Verhältnisse, das Dämonische in der Dichtung. Er geht bei seinen Ausführungen von dem Original und seinen Quellen aus und giebt eine Darstellung des Sachverhalts, wie er von dem Chronisten Holinshed erzählt wird, und zeigt dann, wie Shakespeare seine Quelle benutzt hat. Nach solchen, das Ganze behandelnden Abschnitten fehlt es auch nicht an einzelnen Bemerkungen im Anschlufs an den Schillerschen Text. — Schillers *Jungfrau von Orleans* für den Schulgebrauch herausgegeben von O. Lehmann „will das Drama durch sich selbst wirken lassen, unbeeinflufst durch langatmige Einleitungen und allerlei Kritiken litterarhistorischer und ästhetischer Art“. Aus diesem Grunde begnügt sich der Herausgeber mit Fufsnoten sprachlichen und sachlichen Inhalts und läfst jedem Aufzuge eine Anzahl von Fragen folgen, die sich teils auf den Inhalt, teils auf den Aufbau des Dramas beziehen. Ganz am Schlusse finden wir zusammenfassende Betrachtungen über das Drama und den Dichter. Im ganzen kann man wohl sagen, dafs das richtige Mafs von Erklärungen gegeben ist. Die aufgeworfenen Fragen regen zum Nachdenken an und dienen so der Vertiefung. Eine kleine Karte veranschaulicht den Schauplatz des Stückes. — Für die Lektüre Goethe-

scher Dramen liegen noch zwei erläuternde Hefte vor, einmal hat A. Mühlhausen *Goethes Faust I. und II. Teil nach psychischen Einheiten zum Schulgebrauch zusammengezogen* herausgegeben, und sodann ist Vilmar, *Über Goethes Tasso* in zweiter Auflage erschienen. Mühlhausen geht von der Notwendigkeit aus, auch jene erhabenste Dichtung des Altmeisters in den höheren Lehranstalten zu behandeln, zumal in unseren Tagen wiedergewonnenen hochgespannten Nationalgefühls. Besonders scharf müsse man bei der zu treffenden Auswahl „auf dramatischen Fortgang der zielhinstrebenden Handlung halten“, wenn man auch dabei so manche sonst so schöne Stelle auszuscheiden habe. Die Auswahl ist im ganzen dem Zweck des Verf. entsprechend. In den Gretchen-Auftritten hätte sie vielleicht etwas knapper sein können. Recht gelungen finden wir die am Schlusse gegebene Übersicht über die Handlung der vorliegenden Faust-Ausgabe. — Hinsichtlich der bekannten Abhandlungen Vilmars über den Tasso genügt wohl ein kurzer Hinweis auf die neue Ausgabe. Man kann es nur sehr billigen, dafs die so treffenden und geistvollen Ausführungen wieder weiteren Kreisen zugänglich gemacht worden sind. Wir nennen im Anschlufs hieran N. Wickerhauser, *Eine methodisch-ästhetische Skizze im Anschlusse an Goethes Iphigenie.* Verf. erteilte deutschen Unterricht auf der Oberstufe eines Mädchenlyceums im Auslande und teilt die Methode mit, welche er dabei beobachtet hat. Wie so ganz anders mufs das Verfahren hier sein als in einer deutschen Schule mit deutsch redenden Schülern! Wenn nun auch das Schriftchen sich mehrfach mit philosophischen Problemen beschäftigt, so fehlt es doch auch nicht an methodischen Darlegungen, welche in erster Linie auf das ästhetische Verständnis hinzielen. Und dieses zu erreichen, mag ja gerade bei Ausländern besonders schwierig sein. Übrigens hat der Verf. eine ganze Anzahl von Erklärungen der Goetheschen Dichtung und ähnliche einschlägige Schriften gründlich studiert. — Ein ebenfalls der Erläuterung dienendes Schriftchen ist G. Neudecker, *Die innere Komposition in Goethes epischer Dichtung Hermann und Dorothea,* zur ersten Centenarfeier ihrer Entstehung. Verf. macht es sich zur Aufgabe, zu zeigen, wie Goethe den einfachen Stoff seiner Erzählung zu einem Lebensbilde gestaltet hat, welches die Grundzüge seiner eigenen Lebensanschauung wiederspiegelt. So wird die in der Dichtung enthaltene Lebensphilosophie des Dichters erschlossen. — Wir empfehlen die auf gründlichen Studien beruhende Skizze aufs beste. — In gewissem Sinne auch der Erklärung und der Förderung des Verständnisses dient K. Muthesius, *Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen.* Rede, gehalten zum Geburtstag S. K. H. des Grofsherzogs Karl Alexander im Seminar zu Weimar (Pädagogisches Magazin, Heft 100). Die Grundgedanken der philosophischen Schrift Schillers werden in ansprechender und leicht verständlicher Weise entwickelt. — Mehr für den Lehrer als für den Schüler geeignet ist der gehaltvolle Vortrag von K. Wertheim, *Wolfram von Eschenbach und sein Parzival.* — Für weitere Kreise Gebildeter und denkender Leser bestimmt ist M. Schneide-

win, *Das Rätsel des Gerhart Hauptmannschen Märchendramas „Die versunkene Glocke“ und seines märchenhaften Erfolges.* Die interessante zergliedernde Betrachtung weist die der vielgefeierten Dichtung anhaftenden Mängel nach. — Hier sei auch erwähnt H. v. Wolzogen, *Richard Wagners Heldengestalten,* eine Schrift, die auch weit über den Kreis der Wagnerverehrer hinaus Interesse erwecken wird. — F. Bauer, *Das Dramatische in Schillers Balladen* (Vortrag gehalten am 10. Nov. 1895 im Wiener Schiller-Verein „Die Glocke“) ist ein recht lehrreicher Beitrag zur Vertiefung des Verständnisses einer ganzen Anzahl Schillerscher Dichtungen. — Hier ist auch G. Voigt zu erwähnen, *Friedrich Rückerts Gedankenlyrik nach ihrem philosophischen Inhalte dargestellt,* dritte Ausgabe. Nach einigen einleitenden Abschnitten allgemeineren Inhalts behandelt der Verf. den philosophischen Gehalt der Rückertschen Gedankenlyrik nach den drei Gesichtspunkten Gott, Gemüt und Welt, in zusammenhängender Darstellung unter Heranziehung der Rückertschen Dichtungen, aus denen Stellen in grofser Zahl angeführt werden. · Er weist nach, „eine wie reiche Fülle ernster sinn- und phantasiereicher Weisheit“ in Rückerts Dichtungen enthalten ist. Denkenden Lesern sei das Heftchen besonders empfohlen; auch schon dem vorgeschrittenen Schüler wird man es mit Nutzen in die Hand geben können. — Auch der Reclamsche Verlag, in dessen Sammlung „Universalbibliothek“ bisher meist nur die Schriftwerke selbst erschienen, giebt jetzt *Erläuterungen zu Meisterwerken der deutschen Litteratur* heraus, von denen uns das 2. Bändchen *Goethes Iphigenie auf Tauris* von A. Zipper zugegangen ist. Die Erklärung, welche namentlich den Zusammenhang des Ganzen im Auge hat, aber dabei auch sachliche und sprachliche Einzelheiten enthält, erscheint uns recht zweckmäfsig. Besonders förderlich für das Verständnis ist auch die Einleitung, welche von der Entstehung der Dichtung handelt und ihre Beziehungen zur alten Sage und insbesondere zur Euripideischen Iphigenie erörtert. — Jedenfalls haben wir hier wohl die allerwohlfeilste Sammlung von Erläuterungen vor uns, die sich gewifs bald einbürgern wird. — Aus der Reclamschen Universalbibliothek liegen uns noch vor und seien gleich hier angefügt: Goethes *Faust,* Zweiter Teil; *Gullivers Reisen* von S. Swift, aus dem Englischen übersetzt von F. Kottenkamp; *Weisheit des Brahmanen* von F. Rückert, herausgegeben und eingeleitet von Ph. Stein; *Griseldis* und *Wildfeuer* von F. Halm. — Ein brauchbares Hilfsmittel zur Veranschaulichung bei der Lektüre ist die *Karte zu Schillers Tell,* gezeichnet von B. Rein. Dieselbe ist recht klar und übersichtlich, so dafs man auf ihr die Örtlichkeiten, welche in der Schillerschen Dichtung vorkommen, recht gut überschauen kann. Übrigens ist sie nicht die erste ihrer Art; wir haben schon früher einmal eine Karte desselben Inhalts von Vogt erwähnt und empfohlen. Es gehört zu der Reinschen Karte auch noch ein Blatt mit begleitendem Text und einer Anschauungstafel. — Nicht eigentlich eine Erläuterung einzelner Dichtungen, sondern vielmehr eine zusammenhängende Darstellung, geordnet

nach den Persönlichkeiten der Dichter, ist J. Knipfer, *Die Dichter der Befreiungskriege und die Lieder des deutsch-französischen Krieges,* für die reifere Jugend bearbeitet. 2. erweiterte Auflage. In dieser zweiten Auflage hat Verf. eine Besprechung der Lieder aus den Jahren 1870—71 hinzugefügt; verhalte sich doch die vaterländische und Kriegslyrik der Befreiungskriege zu der des deutsch-französischen Krieges wie die Aussaat zur Ernte, woraus sich ihre innerliche Zusammengehörigkeit ergebe, mögen sie auch zeitlich noch so sehr voneinander verschieden sein. Die aus den Freiheitskriegen in Betracht kommenden Dichter sind Arndt, Körner, Schenkendorf und Rückert; aus den Jahren 1870/71 werden behandelt Geibel, Freiligrath, Gerok, Hesekiel, Julius Sturm und verschiedene andere Dichter. Dann wirft Verf. einen Blick auf die Soldatenpoesie. Die ganze Art der Behandlung ist anziehend und so recht für die reifere Jugend geeignet. Das Buch kann viel zur Belebung und Förderung des vaterländischen Geistes beitragen, und es kommt nach den neuen Lehrplänen recht gelegen, da dieselben für die oberen Klassen eine Besprechung auch neuerer Dichter vorschreiben. Allerdings wird das Werkchen am passendsten der Privatlektüre dienen. — Wenn wir übrigens vorhin sagten, dafs hier mehr eine zusammenhängende Darstellung vorliege, so ist deshalb eine Erklärung einzelner Lieder, eine Zurückführung auf ihre Quellen nicht ausgeschlossen.

3. Poetik. Metrik.

L. Krauss, *Leitfaden der deutschen Poetik für Gymnasialschüler,* soll eine Ergänzung bilden zu den *Beispielen und Regeln zur Rhetorik* für Gymnasialschüler zusammengestellt von G. Autenrieth; es soll in die metrischen Regeln, in die poetischen Formen und Gattungen einführen, und durch gegebene Gelegenheit, das Gelernte öfters zu wiederholen und nachzuschlagen, die gewonnenen Kenntnisse befestigen. Dafs auch die antike Poetik berücksichtigt worden ist, kann nur gebilligt werden, weil das Buch für Gymnasiasten der oberen Klassen bestimmt ist. — Nach einer Einleitung, in welcher der Begriff der Poetik, die Aufgabe der schönen Künste, die Aufgabe der Poesie, der Unterschied der Poesie von der Musik erörtert und über die Verstöfse gegen den Wohlklang gehandelt wird, folgt die etwa 60 Seiten umfassende Verslehre und sodann die Übersicht über die Dichtungsarten. Die Verslehre wird im wesentlichen auf antiker Grundlage dargestellt; in dem Abschnitt über die Dichtungsgattungen findet sich auch das Wichtigste aus der alten Litteraturgeschichte über die dort beispielsweise angeführten Dichter und ihre Werke. Es ist ja fraglich, ob man ein Buch von dem immerhin nicht unbeträchtlichen Umfange wie das vorliegende als Schulbuch einführen soll; wir würden uns dagegen erklären, halten das Werk aber für sehr geeignet, den Schülern zum Privatstudium zu empfehlen, und nicht nur Schülern, sondern überhaupt jedem Gebildeten, welcher über diese Dinge Belehrung

sucht. Er wird sie hier reichlich finden. — Ein viel umfangreicheres Werk ist G. Gietmann, *Grundrifs der Stilistik, Poetik und Ästhetik.* Nur die beiden letzten Teile des Buches, Poetik und Ästhetik, gehören hierher; über die Stilistik werden wir beim Aufsatz zu handeln haben. Die Darstellung ist sehr eingehend und gründlich, dazu vielfach mit Beispielen und Proben untermischt. Aus diesen und auch sonst wohl entnimmt man es, dafs man ein Buch eines katholischen Verfassers vor sich hat. Die Ästhetik behandelt in ihrem zweiten (besonderen) Teile die Mimik, Musik, Malerei, Bildnerei und Baukunst. Eine genauere Beschäftigung mit dem Buche kann nur recht belehrend wirken.

4. Schülerbibliothek.

L. Wiegand, *Die deutsche Jugendlitteratur nebst einem Verzeichnis bewährter Jugendschriften* giebt zunächst eine Übersicht über die Geschichte der deutschen Jugendlitteratur, in der er zuerst die Zeit vor den Philanthropen und sodann diese behandelt (Basedow, Salzmann, Kampe, Weifse und Rochow, den Philanthropen verwandte Jugendschriftsteller), sodann folgt die neuere und neueste Zeit, die nach ihren Richtungen gekennzeichnet werden. Als wichtigste Merkmale einer guten Jugendschrift hinsichtlich des Inhalts verlangt Verf., dafs die Jugendschriften sich der kindlichen Alters- und Entwickelungsstufe anpassen, dem kindlichen Wesen eigen und angemessen sein müssen; dem Inhalte nach sollen sie ferner der Wahrheit entsprechen und derartig sein, dafs sie das sittliche Wollen des Kindes stärken können. Zugleich müssen sie das religiöse Bedürfnis befriedigen; dabei solle der konfessionelle Standpunkt nicht in den Vordergrund treten, aber auch nicht ganz verwischt werden. Schliefslich habe eine gute Jugendschrift vor allem das Interesse des Kindes zu erregen, gleichviel ob sie die Absicht habe, dasselbe zu belehren oder zu unterhalten. Wie der Inhalt so müsse sich auch die Form dem kindlichen Verständnis anpassen. Zwei Fehler seien hierbei zu vermeiden, man dürfe ebenso wenig zu tief zu dem Kinde hinabsteigen, wie zu hoch über demselben stehen bleiben. Schriften, die an dem ersteren Fehler leiden, seien nicht selten kindisch und läppisch und verfielen ins Vulgäre und Triviale; der letztere Fehler habe wieder zur Folge, dafs die Schriften auf einem zu hohen Fufse gehen und für die Jugend unverständlich bleiben. Auch hierin müsse die goldene Mittelstrafse innegehalten werden. Der Stil der Jugendschriften müsse korrekt, klar und einfach sein. Leider sei dies nicht immer der Fall. Viele Jugendschriften, selbst weitverbreitete und von namhaften Schriftstellern (Nieritz, Hoffmann, Ferd. Schmidt u. a.) herrührende, zeigten einen Stil voll Fehler und Nachlässigkeiten, dafs sie schon aus diesem Grunde nicht in die Schülerbibliotheken eingestellt werden sollten. Vor allem haben nach des Verf. Ansicht in diesem Punkte viele der schriftstellernden Damen gesündigt; in den günstigsten Fällen finde man in ihren Produkten ein steifes Gouvernantendeutsch.

Die Darstellung solle immer volkstümlich, klar und durchsichtig sein, aber nicht seicht und matt. In der Satzbildung solle man nach einem gesunden Wechsel streben; die Anwendung der direkten Rede und des Dialogs sei darum in einer Jugendschrift mehr als sonst wo am Platze. Jeder Satz müsse einen Gedankenfortschritt bezeichnen, sonst leide das Ganze an Schwerfälligkeit, und diese sei für den lebendigen kindlichen Geist Gift. Die Jugendschriften müfsten das Sprachgefühl des Lesers bilden und seinen Geschmack für die mündliche und schriftliche Darstellung veredeln. Eine wahre Jugendschrift müsse den künstlerischen Sinn, der in jedem Menschen schlummert, wecken und entfalten, und sollte letzteres auch nur in ganz bescheidenem Umfange geschehen. Nur die tüchtigsten Kräfte sollten sich daran wagen, Jugendschriften zu verfassen.

Hinsichtlich des Wertes und der Bedeutung der Jugendschrift sagt Verf. sehr richtig, dafs sie zunächst dem kindlichen Lesebedürfnis Rechnung trage, und dadurch auch Lesefertigkeit und Leselust erhöhe; sie fördere aber auch die Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, erweitere den geistigen Horizont des Kindes, belebe die kindliche Phantasie und sei geeignet, das Band zwischen Schule und Elternhaus fester zu knüpfen. Damit ist in Kürze der ziemlich vielseitige Nutzen der Jugendlektüre angegeben. Wenn jener Nutzen erreicht werden solle, so müfste allerdings auch die Lektüre geregelt werden. Dies habe von seiten der Schule zu geschehen. Vor allem müsse man die Vielleserei verhüten, da sie sehr vom Übel sei. Anderseits dürfe man aber die Kinder nicht zum Lesen zwingen, sondern man müsse ihnen Freudigkeit dazu machen. Das könne der Lehrer erreichen, wenn er ab und zu einmal auf das ermunternde Beispiel fleifsiger Leser hinweise, wenn er beim Unterricht aus dieser oder jener Jugendschrift eine Stelle vortrage oder auf das eine oder andere Buch aufmerksam mache, besonders wenn zu bemerken sei, dafs sich ein Schüler für einen Unterrichtsgegenstand besonders erwärme. Eine Gelegenheit, mit den Eltern über die Jugendlektüre Rücksprache zu nehmen, solle man nicht ungenutzt vorübergehen lassen. Berichterstatter ist der Ansicht, dafs eine Regelung der Lektüre am besten durch den Klassenlehrer erfolge, und dazu empfiehlt sich, wenigstens bis zur O III, die Einrichtung von Klassenbibliotheken, die unter der Verwaltung der Klassenlehrer stehen. Nach Wiegand ist es ganz richtig, schon den Schülern der Unterstufe Jugendlektüre in die Hand zu geben, natürlich mit rechtem Mafs und in richtiger Auswahl. Für die unteren Stufen seien namentlich Märchenbücher am Platze. Die Ausstattung der Jugendschriften müsse eine möglichst gute sein, gegen diese Forderung werde immer noch viel gesündigt. Die Abbildungen, welche sie enthalten, müfsten derartig beschaffen sein, dafs die Kinder zum Kunstgenufs erzogen werden könnten. Besser sei eine Jugendschrift ohne Bilder als eine solche mit schlechten. Dem Lehrer falle bei der Gründung einer Jugendbibliothek ein gutes Stück Arbeit zu. Es empfehle sich die Einsetzung einer besonderen Kommission von mindestens 3 Personen zur Beschaffung

neuer Bücher. Diese habe gewissenhaft zu prüfen und am Jahresschlufs über die Verwendung der ausgesetzten Mittel Rechnung zu legen. Verf. erörtert sodann die Pflichten des Verwalters der Bibliothek, die beste Art des Bücherverzeichnisses und des Geschäftsbuches, die Art des Ausleihens, die Aufbewahrung der Bücher und giebt zum Schlufs einige allgemeine Gesichtspunkte an für die Auswahl von Jugendschriften für die einzelnen Stufen nach Geschlecht, Konfession und Temperament und führt dann eine nicht unbeträchtliche Zahl von Schriften an, die zur Einstellung in die Jugendbibliotheken geeignet seien. — Wenn auch Verf. bei seinem Schriftchen in erster Linie an Volksschulen gedacht hat, so sind doch seine sehr lesenswerten Ausführungen ebenso auch für die höheren Schulen von Wichtigkeit und Wert. Die Auswahl ist hier, zumal für die oberen Klassen, noch viel schwieriger, weil es in der That wenig Brauchbares und Geeignetes giebt. — Ein uns nicht zugegangenes Heft von Wolgast, *Das Elend unserer Jugendlitteratur* beschäftigt sich ebenfalls mit der Jugendschriftenfrage. Der Beurteiler ZPhP. 217 erklärt dasselbe für sehr fesselnd. Verf. beanspruche für die Jugendschrift künstlerischen Wert. Nicht richtig sei es, wenn die fromme Litteratur so abfällig beurteilt werde. Nieritz und Hoffmann kämen vielleicht zu schlecht fort. — Erwähnt sei noch das *Verzeichnis von Jugend- und Volksschriften nebst Beurteilung derselben unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse katholischer Schulen und Familien,* herausgegeben vom Verein katholischer Lehrer Breslaus. V. Heft. Das Heft, in dem viel ernste Arbeit steckt, wird sicherlich den beteiligten Kreisen gute Dienste leisten. — Wir nennen nun zunächst einige Jugendschriften, welche für die unteren Stufen geeignet erscheinen. *Tierfreundliche Jugend, Erzählungen aus dem Tierleben,* herausgegeben vom Wiener Lehrerverein, zusammengestellt von G. Fraungruber, illustriert vom Siebener-Klub in Wien, giebt schon durch seinen Titel seine Absicht zu erkennen. Die Erzählungen und Gedichte, so recht dem kindlichen Alter angemessen, sind geeignet, in dem Kindesgemüte die Liebe zur Tierwelt zu wecken und zu pflegen. Die Abbildungen beleben die Anschauung. Wir halten das Büchlein für die Ausführung einer recht glücklichen Idee. Es erinnerte uns an die vom Berliner Tierschutz-Verein zu ähnlichem Zwecke herausgegebenen Heftchen. — Aus dem nach dieser Richtung hin wohlbekannten Verlage von W. Effenberger in Stuttgart gingen uns zu *Kinder-Märchen,* gesammelt durch die Brüder Grimm, in neuer, sorgfältiger Auswahl. Mit 4 Farbendruckbildern, 8 Tonbildern und 78 Textabbildungen. Das trefflich ausgestattete Buch, welches wir in diesen Berichten schon früher besprochen haben, sei aufs neue wieder angelegentlich empfohlen. — Aus demselben Verlage ging hervor *Sagen des klassischen Altertums,* herausgegeben von G. Schwab, in freier Auswahl für die Jugend bearbeitet von E. Engelmann. Mit 5 Farbdruckbildern von A. Zick. Es ist ein verdienstliches Unternehmen, eine Auswahl aus dem schönen Schwabschen Sagenwerke der Jugend und weiteren Kreisen Gebildeter zugänglich zu machen. Die Auswahl halten wir für

glücklich, die Ausstattung des Buches ist ausgezeichnet und geschmackvoll. — E. Engelmann verdanken wir auch *Homers Odyssee in freier Umdichtung fürs deutsche Haus,* wir können hinzusetzen: auch für die deutsche Jugend. Das Prachtwerk ziert eine beträchtliche Zahl schöner Bilder nach ersten Künstlern. Die Wiedergabe der Odyssee in Versen (Hexametern) ist gefällig und liest sich angenehm. In dieser Gestalt kann die Dichtung des alten Homer sehr gut ein Hausbuch des deutschen Volkes werden. Dafs dies geschehen möchte, kann man nur wünschen. Dies ist so recht ein Werk, durch welches in dem oben von Wiegand erwähnten Sinne das ästhetische Gefühl der Jugend geweckt werden kann. — E. Frommel, *Blätter von allerlei Bäumen,* Neues und Altes, für Gesunde und Kranke, für Jung und Alt, für gute und böse Zeit. 5. Aufl. ist eine recht empfehlenswerte Lektüre für die reifere Jugend. Die sinnige und gemütvolle Art des geistvollen, leider schon verewigten Verf. ist bekannt; sie hat sich überall die Herzen erobert. Auch hier erzählt er aus dem reichen Schatze seiner vielfachen Lebenserfahrungen; das Heftchen enthält 5 Geschichten. — Von P. Rosegger liegt dies Mal vor *Mein Weltleben* oder wie es dem Waldbauernbuben bei den Stadtleuten erging. Mit dem Bildnis des Verfassers. „Dieses Buch“, sagt das Vorwort, „ist keine Dichtung, es ist ein Bekenntnis. Es ist eine Reihe von plaudersamen Beichten, die im Laufe der Jahre abgelegt sind, um eine arme Seele zu befreien“. Mit diesen Worten kündigt uns der Verf. an, dafs er nichts anderes als sich selbst in seinem Buche zu geben beabsichtige. Dasselbe bildet eine Fortsetzung der früher bereits von dem berühmten österreichischen Dichter erschienenen Selbstbekenntnisse. Auch die gereifte Jugend wird daraus einen grofsen Gewinn ziehen. — A. Stifter, *Das Heidedorf* ist ein Sonderabdruck aus des Verf. gesammelten Werken. Gerade diese „Studie“ dürfte wegen ihres tiefen gemütvollen Gehaltes namentlich auch für die Jugend sehr zu empfehlen sein. — Aufserdem sind uns im Berichtsjahr noch einige dramatische Sachen zugegangen, die ebenfalls — zum gröfsten Teile wenigstens — für die reifere Jugend geeignet sein dürften: *Ausgewählte Schauspiele des Don Pedro Calderon de la Barca,* zum ersten Male aus dem Spanischen übersetzt und mit Erläuterungen versehen von K. Pasch, 6. Bändchen (Die Belagerung von Breda. — Was das Herz verschmäht und hofft, blofse Laune ist es oft). 7. Bändchen (Zufall spielt der Liebe Streiche. — Besser ist's, man schweigt). — Es ist nur zu wünschen, dafs sich der grofse spanische Dramatiker mehr, als es bisher der Fall war, bei uns einbürgern möchte. Diese neue Übersetzung, welcher der Verleger eine gefällige Ausstattung gegeben hat, kann vielleicht dazu beitragen. — *1812. Schauspiel in fünf Aufzügen* von O. v. d. Pfordten ist ein Stück von echt vaterländischem Geist. Bekanntlich will der Dichter den Beginn des Aufloderns der Vaterlandsliebe in Deutschland schildern; General York ist zwar der Mittelpunkt, aber nur einer der „Helden“ des Stückes. „Der der lauten Bewegung gegen Napoleon fremdeste Mann wird vom Schicksal an den

Platz gestellt, wo er die erste folgenschwere Entscheidung treffen mufs.“ Das figurenreiche vaterländische Schauspiel ist auf deutschen Bühnen vielfach mit grofsem Beifall aufgeführt worden. Es sei auch als Jugendlektüre recht sehr empfohlen. Ähnlich, weil auch von recht volkstümlichem und vaterländischem Geiste durchweht, ist *Willehalm, Dramatische Legende* von E. v. Wildenbruch. Beide edel gehaltenen Dichtungen gehören dem Jahre der Hundertjahrfeier an. Ihnen reihen wir an E. Wichert, *Im Dienste der Pflicht,* Schauspiel in vier Aufzügen, welches uns in die Zeit Friedrich Wilhelms I. von Preufsen hineinversetzt und mit hingebender Liebe und Treue ein Bild preufsischen Wesens und Lebens aus jener Epoche schildert, in der der preufsische Adler seine Schwingen schon zu heben begann. — *Kleine Aeneis.* Nach Virgils gröfserem Werke für Schule und Haus in Hexametern verfafst von A. Teuber. Mit mancherlei Kürzungen — Virgils Heldengedicht ist etwa auf die Hälfte zusammengeschmolzen — bietet hier Verf. eine sich gut lesende Übertragung für weitere Kreise. — *Der Wald und seine Bewohner im deutschen Liede.* Ein poetischer Schatz für Unterricht und Lektüre, für Lehrer und Schüler von W. Walden ist eine überaus ansprechende Sammlung von Liedern, die den Wald und das Leben in ihm feiern und verherrlichen. Das Buch wird sicherlich nach des Herausgebers Absicht den Unterricht poetisch beleben, es wird aber auch vielen erwachsenen Lesern sehr willkommen sein, die Herz und Gemüt sowie Geschmack für eine solche sinnige Lektüre besitzen. — *Julius Sturm. Ein Gedenkblatt* von A. Hepding sollte ursprünglich eine Festgabe zu des Dichters 80. Geburtstage sein, wurde aber, nach dem er aus dieser Zeitlichkeit vorher abberufen war, zum Gedenkblatt. Liebe und Verehrung haben es geschrieben, und so wird es denn auch Liebe und Verehrung für den heimgegangenen frommen Sänger erwecken. Ein Anhang bringt eine vollständige Wiedergabe der in der Skizze über Julius Sturm angeführten Gedichte und Lieder. — *Geistliche Dichtungen und Lieder* von Th. Eckart, herausgegeben von R. Eckart; dritte Auflage. Bietet eine Sammlung tief empfundener geistlicher Gedichte, die aus einem frommen Herzen kommen und religiös anzuregen wohl geeignet sind.

III. Die Litteraturgeschichte.

Wenn auch nicht in erster Linie, aber doch auch für die höheren Schulen beachtenswert sind die Ausführungen von J. Meyer, *Der litteraturkundliche Unterricht auf der Oberstufe der mittleren und höheren Mädchenschule* NB. 72 ff. Danach müsse man der einzelnen Dichtung eine eingehende Betrachtung widmen, anfangs handle es sich nur um kleinere Gedichte, später um gröfsere Epen und dramatische Dichtungen ohne Rücksicht auf irgend welche aufser ihnen liegende Zwecke; im Anschlufs

daran gebe man anschaulich ausführliche Biographieen der Hauptvertreter unserer Litteratur und um diese gruppiert zum bloſsen „nötigen mäſsigen Können“ die wichtigsten anderen Dichter; nicht eine von den Werken abgehobene Erzählung, sondern, wo es irgend möglich ist, eine Entwickelung aus den Werken, die dem Schaffen des dichterischen Geistes nachgeht und bei einzelnen mit Hingebung verweilt; endlich habe man eine klare Entwickelung des Wesens und der Eigentümlichkeit der Dichtungsgattung zu geben, nicht ein bodenloses Gerede, sondern einen Aufbau auf dem durch lebendiges Lehren Gewonnenen. Auch in den Entwickelungsgang der Litteraturgeschichte müsse man einführen. Eines Hilfsbuches bedürfe es hier auch. — Im ganzen entspricht dies auch dem Betriebe der Litteraturgeschichte auf den höheren Knabenschulen. Auch hier ist ja, wie die Lehrpläne verlangen, nicht Litteraturgeschichte, sondern Litteraturkunde zu treiben, eigentlich doch nur im Anschluſs an die Lektüre und als Ergänzung zu derselben. Die biographische Behandlung steht auch hier im Mittelpunkt, wenngleich ab und zu auch ein Überblick über die Gesamtentwickelung in einem bestimmten Zeitabschnitt unerläſslich ist. Aber das beides läſst sich auch ganz gut miteinander verbinden. — Über die Behandlung der nachgoetheschen Litteratur handelt A. Biese, *Zum deutschen Unterricht* NJ. 537 ff.; er geht von Franz und Lindecke, *Dichtungen der neueren Zeit* aus. Die stoffliche Einteilung sei nicht zu empfehlen. Recht brauchbar sei der die Gedichte umfassende Teil des Lesebuches von A. Puls. Im ganzen fehle es aber noch an den rechten Hilfsmitteln. – – Von Hilfsmitteln für den litteraturkundlichen Unterricht in der Schule liegen uns vor G. Bötticher und K. Kinzel, *Geschichte der deutschen Litteratur mit einem Abriſs der Geschichte der deutschen Sprache und Metrik,* 2. verb. Aufl. Dies von uns früher bereits erwähnte Buch bildet den Anhang zu den Denkmälern der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. Besonders eigenartig ist in dem sehr zu empfehlenden Abriſs die übersichtliche Darstellung des Ganges der Handlung in all denjenigen Bühnenstücken, welche auf der Schule gelesen werden. In dieser zweiten Auflage haben die Verff., entsprechend den amtlichen Bestimmungen, auch Shakespeares Macbeth und Julius Cäsar mit hineinbezogen. Das Werkchen erscheint uns als ein ganz vorzügliches Hilfsmittel, ganz besonders deshalb, weil hier wie kaum irgendwo der Grundsatz, daſs die Lektüre im Mittelpunkt zu stehen habe, beachtet worden ist. — Eine ebenfalls nicht neue Erscheinung ist der *Abriſs der Geschichte der deutschen National-Litteratur*, nach G. Brugier, zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung bearbeitet von C. M. Harms, 2. durchgesehene und verbesserte Auflage. Es ist früher bereits erwähnt worden, daſs dies Buch auf katholischem Standpunkt steht. Das tritt denn auch nicht allein bei der Behandlung von Luther hervor. Im allgemeinen hat sich aber der Bearbeiter vor zu groſser Einseitigkeit zu hüten gewuſst, und das Werkchen dürfte namentlich zum Selbststudium — es als Schulbuch ein-

zuführen wird man kaum wünschen — empfehlen. — *Leitfaden zur deutschen Litteraturgeschichte,* mit Berücksichtigung der poetischen Gattungen und Formen. Für höhere Töchter- und Bürgerschulen, von W. Dietlein, elfte verb. Aufl. bearbeitet von K. Jordan. Das ebenfalls bereits eingebürgerte Buch kann auch in dieser neuen Bearbeitung bestens empfohlen werden. Manches ist vielleicht überflüssig, so z. B. die Bemerkung betreffend Herders Fragmente zur deutschen Litteratur. J. Meyer, *Deutsche Litteraturkunde für mittlere und höhere Mädchenschulen* mit steter Beziehung auf die Lektüre bearbeitet. Die Darstellung des Lebens der wichtigsten Dichter steht im Mittelpunkt; stets wird auf das Bezug genommen, was die Schülerinnen von jenen durch die Lektüre kennen lernen. Wir sind überzeugt, dafs das Buch gute Dienste leisten wird. Die Darstellung ist frisch und lebendig; sie hat etwas Anregendes. — Nicht eigentlich ein Schulbuch, aber ein sehr brauchbares litterargeschichtliches Lesebuch ist A. Ohorn, *Deutsches Dichterbuch.* Lebensbilder aus der deutschen Litteraturgeschichte. Mit 85 Illustrationen. Wir finden hier die Lebensbeschreibungen von 26 Dichtern von Walther von der Vogelweide bis Joseph Viktor von Scheffel. Man dürfte schwerlich irgend einen wichtigeren vermissen. Die Darstellung ist liebevoll eingehend (das Buch umfafst 494 Seiten), die hübschen Bilder — meist Bildnisse der Dichter, aber auch Wiedergabe ihrer Handschrift in Proben, Darstellungen von Örtlichkeiten, die von besonderem Interesse sind — tragen zur Veranschaulichung aufserordentlich viel bei. Die Verlagsbuchhandlung (O. Spamer) hat dem Werke eine äufserst geschmackvolle Ausstattung gegeben. Das Buch wird sich u. a. als Prämie sehr empfehlen. Jedenfalls sollte es in die Schülerbibliothek der oberen Klassen eingestellt werden. — K. Barthel, *Die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit,* zehnte Aufl., neu bearbeitet und fortgesetzt von M. Vorberg, (Erste Lieferung) wird gewifs auf seiner neuen Wanderung überall mit Freude begrüfst werden. Es ist ein überaus glücklicher Gedanke, das Buch des so früh vollendeten Verfassers von neuem wieder weiteren Kreisen zugänglich zu machen. Dazu war allerdings eine zeitgemäfse Umgestaltung und eine Weiterführung des unseres Wissens zum letzten Male 1879 in einer Bearbeitung von J. Schaefer erschienenen Buches notwendig. Dafs diese Umgestaltung und Fortführung den richtigen Händen anvertraut ist, dafür bürgt der Name des als Schriftsteller und Ästhetiker längst sehr geschätzten Herausgebers. So machen wir denn auf diese Neubearbeitung die Fachkreise empfehlend aufmerksam. — *Deutsch-Österreichische Litteraturgeschichte.* Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Dichtung in Österreich-Ungarn, unter Mitwirkung hervorragender Fachgenossen herausgegeben von J. W. Nagl und Zeidler. 1. Lieferung. Die einleitenden Betrachtungen in dieser 1. Lieferung behandeln die deutsche Kolonisation in Österreich-Ungarn. Das Heft enthält eine ganze Anzahl von Abbildungen, unter denen wir das Bildnis Grillparzers hervorheben möchten. Es ist keine Frage, dafs das Werk auch die Lehrerwelt, ja die ganze

gebildete Welt in Deutschland ebenso interessieren wird, wie in dem Vaterlande des Verfassers; ist doch die Litteraturentwickelung Österreichs mit der Deutschlands von jeher eng verwachsen gewesen. Ganz besonders sei noch darauf aufmerksam gemacht, dafs die Verff. auch auf das Kulturgeschichtliche ihr Augenmerk richten; das ist nur zu billigen, denn Kultur- und Litteraturgeschichte eines Volkes hängen in der That enge zusammen. — A. Bartels, *Die deutsche Dichtung der Gegenwart. Die Alten und die Jungen.* Diese litteraturgeschichtliche Studie wendet sich in der Einleitung gegen eine Behauptung B. Litzmanns (in: *Das deutsche Drama in den litterarischen Bewegungen der Gegenwart),* dafs eine Geschichte der Litteratur der Gegenwart für den, der diese Aufgabe in ihrem ganzen Ernst und in ihrem ganzen Umfang erfasse, ein Unding, eine Unmöglichkeit sei, weil man von den Erscheinungen, Ereignissen und Persönlichkeiten noch nicht ein in sich abgeschlossenes Bild haben könne: habe man ja doch die litterarischen Erscheinungen selbst, auf denen man fufse. Nun enthält das interessante Heft allerdings nicht eine erschöpfende Darstellung, aber sie giebt in ihren 12 Skizzen von den wichtigsten Erscheinungen Rechenschaft, die der Verf. übersichtlich gruppiert. Für die gröfsten Dichter der 50iger und 60iger Jahre, ja für dichterische Genies erklärt er Friedrich Hebbel und Otto Ludwig; an sie reihten sich eine ganze Anzahl von grofsen Talenten, so G. Freytag, F. Reuter, V. v. Scheffel u. a. Es folgt eine Beurteilung der „Münchener“ (E. Geibel, P. Heyse u. a.). Doch sollte vor dem Jahre 1870 noch ein Verfall eintreten. Der grofse Krieg und die Jahre nach demselben brachte wieder eine beträchtliche Zahl von Talenten hervor. Das siebente und achte Jahrzehnt unseres Jahrhunderts gab der Dichtung wieder eine andere Richtung: es trat der Feuilletonismus in den Vordergrund, es entstand die archäologische Dichtung. Lindau, Blumenthal, Lubliner u. a. sind Vertreter des ersteren, Scheffel (in seinem Ekkehard), Ebers, Dahn und viele andere Dichter brachten die letztere zur Blüte. Wieder trat ein Verfall ein. Trotz der grofsen Bedeutung Wagners gehört die Wirkung seiner Tondichtungen in diese Zeit hinein, obgleich allerdings seine Beurteilung für einen musikalischen Laien überaus schwierig ist. Die achtziger Jahre brachten dann den Sturm und Drang des jüngsten Deutschlands; jetzt leben wir im Zeitalter des Naturalismus, den H. Sudermann, G. Hauptmann, L. Fulda u. a. vertreten; die allerneueste Zeit huldigt überdies einem durch mehrere Dichter vertretenen Symbolismus. — Wenn man auch nicht mit allen vom Verf. aufgestellten Behauptungen und mit allen seinen Urteilen einverstanden sein wird, so kann man das Heft doch jedem empfehlen, der einen Einblick in die litterarischen Bewegungen der letzten Jahrzehnte gewinnen will.

Von einem längst weit verbreiteten und bekannten Buche, K. L. Leimbach, *Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart,* Biographieen, Charakteristiken und Auswahl ihrer Dichtungen, liegt die 1. Lieferung des 7. Bandes vor, beginnend mit Graf Karl Moy de Sous und die Reihe der

zeitgenössischen Dichter fortführend bis Leo Nagel. Über den Wert und die Bedeutung des Werkes haben wir uns in diesen Berichten schon wiederholt ausgelassen. Wir können nur auf die früheren Empfehlungen verweisen. Es liegt hier ein Buch vor, welches so recht für das gebildete deutsche Haus bestimmt ist. Die eingehende und liebevolle Behandlung des biographischen Stoffes und der vom Verf. gebotenen Proben erweckt sowohl für die Persönlichkeiten wie für ihre Dichtungen das gröfste Interesse. — Von einzelnen litterargeschichtlichen Beiträgen seien aus dem Berichtsjahr noch folgende erwähnt: K. Th. Gaedertz, *Emanuel Geibel, Sänger der Liebe, Herold des Reiches.* Ein deutsches Dichterleben. Das im Jahre der Jubelfeier des ersten deutschen Kaisers erschienene Buch ist „dem erhabenen Andenken Wilhelms des Grofsen, deutschen Kaisers und Königs von Preufsen zur Hundertjahrfeier 1897“ gewidmet. Verf. hat eine reiche Fülle bisher ungedruckten Stoffes benutzen können, u. a. über Geibels persönliche und poetische Beziehungen zum preufsischen Herrscherhause nach den im Geheimen Civilkabinett aufbewahrten Schriftstücken. Hier zum ersten Male erfährt der Dichter eine eingehende Würdigung. Die Darstellung des Lebens und Dichtens des vaterländischen Sängers ist zugleich ein Stück Vorgeschichte des deutschen Reichs. Die nicht unbeträchtliche Zahl von Autographen und Bildern belebt das Buch in der angenehmsten Weise. Heben wir hieraus nur ein einziges hervor, eine Nachbildung des Briefes, den der damalige Kronprinz Friedrich Wilhelm, spätere Kaiser Friedrich, nach dem Hinscheiden Geibels am 25. April 1884 an E. Curtius richtete. Die den grofsen Gelehrten ebenso wie den Herold des Reiches gleich ehrenden Zeilen lassen einen tiefen Blick in das Herz des edeln Fürsten thun. Eine eingehendere Würdigung der inhaltreichen Schrift geht über den Rahmen dieser Berichte hinaus. So begnügen wir uns denn mit den wenigen Andeutungen und mit einer warmen Empfehlung. — D. Bloch, *Herder als Ästhetiker,* beleuchtet eine Seite des Dichters, die bisher eine genauere Würdigung noch nicht gefunden hat. Ohne auf die zur Bekämpfung anderer ästhetischer Systeme von Herder verfafsten Schriften einzugehen, fafst Bloch die positiven Leistungen des Ästhetikers zusammen und weist die Quellen nach, aus denen sie geflossen sind. — L. Schädel, *W. H. v. Riehl, Der Poet der deutschen Novelle.* Mit einem Nachwort über seine Religiösen Studien eines Weltkindes (Zeitfragen des christlichen Volkslebens Band 21, Heft 7). Auch dieses Schriftchen wird sicherlich dazu beitragen, Riehl immer mehr und mehr unter die Leute zu bringen. Das thun heifst nach dem Verf. deutsche Kultur im höchsten Sinne des Wortes pflegen. Namentlich ihn auch der Jugend zugänglich machen ist eine dankbare Aufgabe, die Matthias durch seine von uns früher bereits erwähnten Sonderausgaben für die Jugendlektüre zum Teil schon gelöst hat. — H. Neubauer, *Zur Erinnerung an Gustav Freytag,* ein Vortrag, gehalten in der ordentlichen Sitzung der Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, enthält eine ansprechende, auch

auf die wichtigsten Werke eingehende Würdigung des 1895 heimgegangenen Dichters, die auch der Jugend empfohlen werden kann. — Auf einen und denselben Schriftsteller beziehen sich zwei Bücher: G. Minde-Pouet, *Heinrich von Kleist. Seine Sprache und sein Stil,* und W. Ruland, *Kleists Amphitryon.* Eine Studie. Die erstere Schrift geht davon aus, dafs man sich schon vielfach mit den allerdings deutlich hervortretenden Eigentümlichkeiten der Sprache Kleists beschäftigt hat. Verf. versucht nun zum ersten Male eine eingehendere Darstellung zu geben, die sich in folgende Hauptabschnitte gliedert: Kleists dramatischer Stil. Kleists epischer Stil. Die poetischen Kunstmittel der Kleistschen Sprache. Die Eigenheiten der Kleistschen Sprache. Wiederholungen im Stile Kleists. Grammatisches. Die auf gründlichsten Studien ruhende Schrift ist ein interessanter Beitrag zur Geschichte und Entwickelung des Stils überhaupt. — Die zweite Schrift bietet eine Vergleichung zwischen der Molièreschen Dichtung und der Nachbildung Kleists, die in ihrer verfehlten Gestalt gewissermafsen als ein kleines Abbild des deutschen Dichters angesehen werden kann. — J. Suter, *Das Volkslied und sein Einflufs auf Goethes Lyrik* geht den Spuren nach, die ja schon öfter verfolgt sind, und zeigt, dafs der Altmeister deutscher Dichtung, in seinen jungen Jahren zumal, sehr unter dem Einflufs der volkstümlichen Lyrik stand. — *Festschrift zur Feier der Enthüllung des Nationaldenkmals der Brüder Grimm in ihrer Vaterstadt Hanau am 18. Oktober 1896* bietet 1. Leben und Wirken der Brüder Grimm. 2. Geschichte des Denkmals. 3. Notizen über das Denkmal und den Schöpfer desselben. Die Schrift ist im Auftrage des Komitees von F. Schmidt verfafst. Sie bildet selbst ein sehr würdiges Denkmal des grofsen Bruderpaares. Sehr dankenswert sind auch die Abbildungen und die Wiedergabe eines Briefes Jakob Grimms.

IV. Der Aufsatz.

1. Allgemeines.

L. Spiro, *Zum deutschen Aufsatzunterricht,* KW. 41 ff., tritt ganz besonders für die ausgiebige Verwertung der Lektüre für den Aufsatz ein. Man solle die Lesestücke disponieren. Stellen, die an sich eine Aufgabe zu einem Aufsatz abgeben könnten, seien besonders zu besprechen. Auch die poetische Lektüre habe man zu benutzen. Die Lektüre sei aber nicht nur für die Gedankensammlung wichtig, sondern auch nach der stilistischen Seite. Namentlich auch solle man Belehrungen über die Übergänge daran knüpfen. Eine wichtige Forderung sei der Wechsel im Ausdruck, die Auffindung sinnverwandter Ausdrücke. Auf Tropen und Figuren sowie auch auf den Satzbau solle man das Augenmerk lenken. Wenn so gelesen werde, dann würden die Schüler auch an der Lektüre Freude haben. — Gewifs sind die Ausführungen des Verf. zu beachten.

Wir möchten jedoch warnen, zu weit zu gehen. Die Lektüre darf denn doch nicht lediglich um des Aufsatzes willen getrieben werden. Eine zu geflissentliche Ausnutzuug derselben zu diesem Zwecke kann möglicherweise schaden. Der Aufsatz wird und mufs eine der Früchte der Lektüre sein — wir erinnern nur daran, dafs neuerdings die Neigung vorherrscht, den Stoff für die Aufsätze aus der Lektüre zu entnehmen — aber das mufs eben lediglich durch den Betrieb selbst kommen. Dafs dieser in der neueren Form auch dem Aufsatzunterricht mehr zu gute kommt als das früher der Fall war, liegt auf der Hand — wir denken z. B. an den von O. Lyon in seinem die Lektüre behandelnden Werke eingeschlagenen Weg; da wird auch das Stilistische wohl beachtet, abgesehen davon, dafs auf die Erfassung des Inhalts besonderes Gewicht gelegt ist. Also: wir sind wohl für eine Verwertung der Lektüre zum Zwecke des Aufsatzunterrichts, aber diese darf nicht so weit gehen, dafs die Lektüre lediglich zu einer Dienerin des Aufsatzes herabgewürdigt wird. — Wenn auch, wie bereits bemerkt, im allgemeinen die Neigung vorherrscht, die Stoffe für die Aufsätze aus der Lektüre zu entnehmen, so sollen deshalb doch die sog. freien Aufgaben nicht ausgeschlossen sein. — P. Meyer, *Die sog. freien oder allgemeinen oder philosophischen Aufsätze in den oberen Klassen*, Gm. 433, will die Nützlichkeit derartiger Aufgaben zeigen. Allgemeine Begriffe müfsten doch geboten werden; die Schüler sollen eben durch allgemeine Aufsätze in solche Begriffskreise hineinkommen. Selbstverständlich müssen die zu behandelnden Stoffe nicht ganz allgemein sein, sondern dem Schüler mehr in seinem Gesichtskreise liegen. Wir stimmen dem Verf. durchaus zu; es wird ja wohl im Ernst auch niemand den Nutzen solcher allgemeinen Aufgaben bestreiten wollen. Sie sind um so notwendiger, weil die philosophische Propädeutik Unterrichtsgegenstand zu sein aufgehört hat. Allerdings gilt es, eine geeignete Auswahl zu treffen. Mifsgriffe können von recht übeln Folgen sein. Zu vermeiden sind jedenfalls solche Aufgaben, die zu hohlem Phrasentum verleiten könnten.

Wir konnten schon früher die Wahrnehmung machen, dafs das Augenmerk der pädagogischen Welt sich neuerdings mehr und mehr den Anfängen des Aufsatzunterrichts zugewendet hat. Ein neuer Beitrag hierzu ist H. Leonbard, *Der deutsche Aufsatz auf der Mittelstufe. Aus der Praxis für die Praxis.* Verf. will, wie er selbst sagt, nicht über die grofsen Ziele des deutschen Aufsatzes sprechen, sondern vielmehr von den grofsen und kleinen Mitteln, sie zu erreichen. Er geht dabei von seiner eigenen Erfahrung aus und will auf Grund derselben dem Anfänger eine Reihe von Ratschlägen und Winken erteilen, nicht wie er es unbedingt machen soll, sondern wie er es allenfalls machen kann, bis genügende Erfahrung ihn zu eigenem Urteil in allen einschlägigen Fragen befähigt. Er hat seine Ausführungen aber auch für alle diejenigen bestimmt, welche den Aufgaben der geistigen Ausbildung und Erziehung, auch ohne ihnen beruflich nahe zu stehen, ein näheres Interesse zuwenden,

als das eines allgemeinen Wohlwollens für die Wohlfahrt der Jugend". Erste wichtige Aufgabe des deutschen Aufsatzes ist nach ihm „Auslösung aller Geisteskräfte und gleichzeitig Kontrolle ihrer Entwickelung". Nur dann, wenn man von Anfang an auf Klarheit, Angemessenheit und Gewandtheit des mündlichen Ausdruckes hinwirkt, wird der Aufsatzunterricht guten Fortgang nehmen. Während jede andere Schulleistung auf Kenntnissen und Fertigkeiten beruht, welche sich der Schüler im Unterricht selbst erworben hat, werde im Aufsatz eine Leistung verlangt, die Kenntnisse voraussetzt, die zum guten Teile die Schule selbst dem Schüler nicht übermittelt habe. — In den Mittelklassen kommen nun nach des Verf. Ansicht als deutsche Arbeiten in erster Linie Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen in Betracht, zu denen zunächst die Erfahrung des täglichen Lebens den Stoff liefert. Wir wollen ja die Erfahrung des Schülers nicht ganz ausschliefsen, meinen aber doch, dafs ihr nicht allzuviel zuzutrauen ist. Man beschränke sich vorwiegend auf die durch die Lektüre übermittelten Stoffe. Ob es didaktisch fruchtbar ist, wie Verf. sagt, in UIII solche Aufgaben zu stellen, bei denen, an einen erdichteten Thatbestand anknüpfend, ein in demselben zu schreibender Brief oder eine zu haltende Rede den Gegenstand der Arbeit bildet, möchten wir dahingestellt sein lassen. Wenn wir auch zugeben, dafs dadurch Verstand und Phantasie — namentlich allerdings wohl die letztere — ganz besonders in Anspruch genommen werden, so kann das doch auch leicht zu Übertreibung und Verbildung führen. Es empfiehlt sich, möglichst auf dem Boden des Thatsächlichen zu bleiben, womit allerdings nicht gesagt werden soll, dafs man die Phantasie nicht zu bilden habe. Darin stimmen wir mit dem Verf. ganz überein, dafs auf der Mittelstufe jede Reflexion, namentlich die moralische, ganz auszuschliefsen sei. Indessen, das ist ja eigentlich selbstverständlich. Während man sonst wohl ziemlich allgemein der Ansicht ist, dafs die deutschen Aufsätze der Schüler — selbst bis zu den obersten Stufen hin — nicht eigene Produktionen seien, äufsert sich Verf. — wir erinnern daran, dafs hier von der Mittelstufe die Rede ist — (S. 11): „Nie darf die freie deutsche Arbeit eines Schülers zu einer blofsen Reproduktion herabsinken; stets mufs, sei es auch nur in der einheitlichen Verknüpfung des auf verschiedenen Wegen erworbenen Wissensstoffes, ein Moment selbständiger geistiger Thätigkeit, freien künstlerischen Schaffens, erkennbar sein." Wir meinen, dafs Verf. zu weit geht, selbst dann, wenn unter Produktion noch so wenig verstanden wird Man kann doch wohl in diesem Begriffe nichts anderes finden als allenfalls die sprachliche Gestaltung des Gedankens. Übersetzungen aus fremden Sprachen wollen auch wir von den Aufsatz-Aufgaben ausgeschlossen wissen, aber nicht deshalb, weil nach des Verf. Wort dabei der Charakter der blofs stilistischen Schulung allzu nackt und einseitig hervortritt, sondern deshalb, weil derartige Übungen eben in den fremdsprachlichen Unterricht hineingehören. Einer stofflichen Ausnutzung der fremdsprachlichen Lektüre möchten auch wir das Wort

reden. Verf. billigt es nicht, dafs, wie die Jahresberichte der höheren Lehranstalten ausweisen, für U II meist Aufgaben im Anschlufs an die Lektüre gegeben werden; da könne man wohl von einer allgemeinen Ausbildung des jugendlichen Geistes kaum reden. Nach dem, was wir vorhin geäufsert haben, stehen wir auf einem ganz anderen Standpunkt. Nur ausnahmsweise wird man in U II eine Aufgabe allgemeiner Art stellen können. Ganz recht hat Verf., wenn er sagt, in U und O III herrsche das Interesse für den Gegenstand vor, und deshalb solle man den Stoff einzelner Dichtungen in freier Darstellung wiedergeben lassen. Die den beiden Klassen zugewiesene Lektüre ergebe schon einen gewissen Unterschied in der Schwierigkeit. — Dafs sich auch die Geschichte als Quelle für deutsche Aufsätze eignet, ist zuzugeben; von der Erdkunde möchten wir es nicht recht behaupten. — Eine nur zu billigende Forderung ist es, dafs der Lehrer die Aufgaben zu deutschen Aufsätzen selber finden soll; das wird aber wohl nicht ausschliefsen, dafs er sich durch Sammlungen von Stoffen anregen läfst. — Dafs die Fassung der Aufgabe klar und deutlich sei, halten auch wir für notwendig; ebenso stimmen wir in den Wunsch ein, dafs in den Jahresberichten der höheren Schulen die Aufgaben zu den deutschen Aufsätzen nicht nur bis zur U II aufgeführt werden möchten, sondern auch für die Tertien und die IV. — Die Vorbereitung seitens des Lehrers, die der Arbeit des Schülers vorauszugehen hat, wird je nach der Art der Aufgabe und nach der Klassenstufe eine verschiedene sein. Sie mufs nach der Ansicht des Verf. so weit reichen, dafs — unter normalen Verhältnissen — die Arbeit keines Schülers gänzlich verunglücken kann, aber sie darf anderseits nur so weit reichen, dafs der eigenen Kraft des Schülers im geistigen Schaffen und Gestalten ein ausreichender Raum zur Bethätigung übrig bleibt. Wir meinen, dafs diese Vorbereitung auch in den Tertien noch eine sehr ausgiebige sein mufs. Man darf hier von dem geistigen Schaffen und Gestalten des Schülers nicht viel erwarten. Die Anordnung und Gliederung der Gedanken lediglich nach deduktiven logischen Gesichtspunkten zu regeln, hält Verf. nicht immer für angebracht. Wir geben ihm gern zu, dafs aus praktischen, in der Natur der Aufgabe liegenden Gründen bisweilen auch ein anderer Gesichtspunkt gewählt werden kann. Jedenfalls darf man nicht in Schematismus verfallen, sondern mufs stets den vorliegenden Einzelfall berücksichtigen. Einleitung und Schlufs sollen inhaltlich mit der Ausführung zusammenhängen, aber sich doch als selbständige Gedanken von ihr abheben. In der Ausführung sollen nicht gar zu viele Unterabteilungen vorhanden sein. Bei der sprachlichen Darstellung soll auch auf die Zeichensetzung die erforderliche Aufmerksamkeit verwendet werden. Ganz richtig ist es, dafs man die Schüler thunlichst dazu anhalten soll, die Arbeit aus einem Gufs zu machen. Die Korrektur des Lehrers hat sich auf Inhalt und Form zu erstrecken. Wie schwierig es oft ist, kurz und klar die den Inhalt betreffenden Mängel zu bezeichnen, weifs jeder, der deutschen Unterricht erteilt. Oft wird ja ein einziges Wort genügen,

bisweilen aber wird man ausführlicher sein müssen. Verf. will hier auch den Humor nicht ganz ausgeschlossen wissen, natürlich ohne verletzende oder entmutigende Schärfe. Er findet es nicht richtig, wenn man darauf ausgeht, jede Korrektur ausschliefslich durch hergebrachte Korrekturzeichen auszuführen. Wir möchten dies doch, soweit es angeht, der Einfachheit wegen empfehlen, wenn man auch nicht immer mit den verabredeten Zeichen durchkommen wird. Über die Art der Rückgabe äufsert sich Verf. S. 32; wir betonen auch hier wieder, dafs sie an alle Schüler der Klasse gleichzeitig erfolgen mufs, und dafs eine Besprechung der in den Aufsätzen vorkommenden Fehler nach Gruppen stattzufinden hat, und zwar, ehe noch die Schüler die Hefte in die Hand bekommen haben. Giebt man sie ihnen, wie Verf. will, vorher, so wird ihre Aufmerksamkeit zu leicht abgelenkt. Die auf S. 27—31 aus Aufsatzheften von Schülern der mittleren und oberen Klassen entnommene Auswahl von typischen Fehlern und Mängeln, die nach gewissen Gruppen geordnet sind, wird namentlich für den lehrenden Anfänger von Interesse sein. Dafs der Lehrer den Schülern einen von ihm verfafsten Musteraufsatz vorliest, wird sich ja gewifs empfehlen, aber es wird nicht immer durchführbar sein. Die vom Verf. S. 33—38 als Beispiele beigebrachten beiden Aufsätze (UIII, Das Pferd im Dienste des Menschen, und UII, Wodurch wirken Ausbildung und Pflege des Körpers und des Geistes fördernd aufeinander ein?) zeigen übrigens, dafs er die Ziele ziemlich hoch steckt. Kleinere, leicht zu verbessernde Fehler hat der Schüler am Rande zu verbessern; doch darf sich die Korrektur des Schülers nicht zu umfangreich gestalten. Entgegen den Erfahrungen anderer hat Verf. die von den kleineren Ausarbeitungen erhofften Früchte auf stilistischem Gebiete nicht reifen sehen; im Gegenteil, dieselben scheinen ihm, unbeschadet ihres sonstigen didaktischen Wertes, ähnlich wie häufiges schnelles Schreiben auf die äufsere Handschrift, so ihrerseits nicht selten auf die geistige „Handschrift" einen ungünstigen Einflufs auszuüben, zu salopper Schreibweise zu verführen. Um diesen Fehler zu vermeiden, solle man die kleineren Ausarbeitungen so selten wie möglich, anfertigen lassen. Wir möchten dagegen einer möglichst ausgiebigen Übung das Wort reden. — Besondere Dispositionsübungen will Verf. auf der Mittelstufe nicht getrieben wissen. Wir glauben, dafs sich solche namentlich in den Tertien vielfach an die Lektüre, besonders die prosaische, anknüpfen lassen, und zwar in der Weise, dafs man den Inhalt des Gelesenen übersichtlich zusammenfassen und von den Schülern gliedern läfst. — *Über die sog. kleineren Ausarbeitungen* läfst sich A. Lange aus LL. Heft 51 S. 34 ff. Zweck derselben ist ihm, die Gewandtheit im schriftlichen Gebrauch der Muttersprache zu fördern. Der Stoff müsse den Schülern ganz bekannt, die Aufgabe müsse bestimmt und begrenzt sein. Im Deutschen solle man solche Arbeiten von IV bis UII, in Geschichte, Erdkunde und Naturwissenschaften von IV—I, in den Fremdsprachen von III—I fertigen lassen. Hier sollen sie die Gestalt von schriftlichen Übersetzungen ins Deutsche annehmen.

(Wir stimmen dem nicht zu, dies ist Sache lediglich des fremdsprachlichen Unterrichts.) Halbjährlich sei mindestens eine zu fertigen (uns erscheint dies etwas zu wenig, wir möchten dafür setzen: vierteljährlich). Das Zeitmafs von 30 Minuten für die Anfertigung halten auch wir für genügend; ebenso richtig ist es, dafs die Fachlehrer die Aufgaben zu stellen haben. Die Ausarbeitungen sind nach Inhalt und Form zu beurteilen; die Besprechung soll sich in den engsten Grenzen halten, weil sonst zu viel Zeit verbraucht werde. Die kleineren Arbeiten seien für das Fach in Betracht zu ziehen, aber auch fürs Deutsche. Im allgemeinen wünscht Verf. dem Lehrer möglichst freie Hand gelassen. — Bei einem derartigen Betriebe werden die kleineren Ausarbeitungen gewifs den von ihnen erwarteten Nutzen bringen, den Leonhard bisher nicht hat wahrnehmen können.

Wie man die Korrektur und die Besprechung der deutschen Aufsätze verwerten könne, darüber handelt P. Staude, *Über Belehrungen im Anschlusse an den deutschen Aufsatz* (Pädagogisches Magazin, Heft 92). Zunächst werden diese Belehrungen die Rechtschreibung betreffen: „orthographische Reihen, deren Wortinhalt und auffälliger Wechsel von Lauten besprochen werden, sind an den Aufsatz anzuschliefsen". Damit in Zusammenhang soll die Bildung von Wortfamilien stehen; diese wird einerseits für die Rechtschreibung gewinnbringend, aber auch wichtig für die Bildung des Sprachgefühls sein. Mit jenen orthographischen Reihen hängt ferner die Zurückführung der Sprachbegriffe auf ihre ursprüngliche sinnliche Bedeutung zusammen. Unbestreitbar sei ferner der Wert einer Belehrung über sinnverwandte Wörter für die Stilbildung; solche Wörter sollen an der Hand von Sätzen in ihrer Anwendung vorgeführt werden. Auch empfehle es sich, Synonymen aus anderen Unterrichtsgebieten im deutschen Unterricht zu behandeln. Auch Sprechübungen solle man anfügen, die nicht nur die erkannte Sprachform zu befestigen, sondern auch das Sprachgefühl zu pflegen geeignet seien. Dafs grammatische Belehrungen über den Satz nicht fehlen dürfen, ist selbstverständlich; dieselben sollen auf ein vereinfachtes grammatisches System aufgebaut werden und sich dem Aufsatze organisch anschliefsen. Im Zusammenhange mit dem Aufsatz wird man auch eine Einführung in das Verständnis und den Gebrauch der Redensarten knüpfen können. — Da der Aufsatz vorwiegend einen formalen Zweck, die Ausbildung der stilistischen Seite, habe, so müsse sich die Rücksicht auf den Inhalt derjenigen auf die Form unterordnen. Man werde auch, damit die Ziele besser erreicht werden, aus der Besprechung der Aufsätze eine ganze Anzahl von stilistischen Regeln abzuleiten haben (Verf. führt eine Reihe von solchen S. 27 f. an). Auch Verf. erklärt sich für kurze schriftliche Übungen in grofsem Umfange. Nur dann werde das Stilgefühl in der erforderlichen Weise ausgebildet werden. Aber auch das Lesebuch müsse nach der stilistischen Seite möglichst ausgebeutet werden. — Verf. wollte in seinen Ausführungen zeigen, dafs der Aufsatz nicht eine blofse Seite der Anwendungsstufe

anderer Unterrichtsstoffe ist und sein darf, sondern dafs er mit seinen Belehrungen die eine Hälfte des deutschen Unterrichts bildet, so dafs sich dieser Unterricht auf zwei grofsen Arbeitsgebieten abspielt: deutsche Litteratur und Sprachunterricht. Der Sprachunterricht räume dem Schüleraufsatze die Apperzeptionsstufen ein, während er in den anschliefsenden Belehrungen — die übrigens Verf. als der erste so übersichtlich zusammengestellt und gruppiert hat — Teile des Abstraktionsprozesses sehe. — Die in der Einleitung bereits erwähnten *Kurzgefafsten Aufsatzregeln,* die Wehrmann seinem *Lehrplan für den deutschen Unterricht der lateinlosen Realschule* hinzugefügt hat, enthalten eine ganz praktische Zusammenstellung alles dessen, was für den Schüler beim Aufsatz von Wichtigkeit ist. Hervorheben möchten wir, dafs Verf. als eine nützliche Übung das Schreiben von Briefen an Freunde und Verwandte empfiehlt. Man solle frisch von der Leber weg schreiben, ohne zu künsteln. Den Stoff könne das Leben mit allen seinen mannigfaltigen kleinen Ereignissen bilden. Verf. hat ganz recht, wenn er sagt, Privatstunden könnten dem, der im deutschen Aufsatz schwach sei, nichts helfen. Die Fähigkeit zu schreiben, entwickele sich allmählich, wenn man das Leben mit Interesse beobachte, gute Bücher lese und sich fleifsig übe. Die von ihm für die Lektüre auf S. 28 gemachten Vorschläge (No. 57) wird man nur billigen können.

2. Die stilistische Seite des Aufsatzes.

Die Thatsache, dafs die von uns früher bereits erwähnte Schrift von Rothe, *Über den Kanzleistil,* bereits in 9. Auflage erschienen ist, spricht dafür, dafs der Sinn für die sprachliche Form in immer weiteren Kreisen erwacht und lebendig geworden ist. Verf. macht auf die mancherlei Unsitten und Übelstände aufmerksam, die sich allmählich in den amtlichen Stil eingeschlichen hatten; er zeigt im Beispiel so manches unschöne Sprachbild, aber weist auch zugleich nach, wie man es umgestalten müsse. Ein überaus glücklicher Anfang der Besserung ist ja bereits gemacht. Die Behörden befleifsigen sich einer möglichst einfachen und deutlichen Sprache; so werden denn wohl allmählich die übeln Angewohnheiten, die den Kanzleistil entstellten, schwinden. Es ist der Erfolg aber zweifellos ein Verdienst der vom Verf. mit so grofsem Nachdruck und so viel Sachkenntnis gegebenen Anregungen. Hier fügen wir an K. Bruns, *Die Amtssprache,* Verdeutschung der hauptsächlichsten im Verkehr der Gerichts- und Verwaltungsbehörden gebrauchten Fremdwörter. 3. verm. Aufl. (Verdeutschungsbücher des allg. deutschen Sprachvereins V). Das verdienstliche Heftchen sei sehr empfohlen. Die Schule besonders wird ja stets auf ein reines Deutsch zu halten haben; indessen warnt E. Hackert, *Die Fremdwörter in der Schule,* PW. 268 vielleicht nicht mit Unrecht vor gar zu grofser Ängstlichkeit mit den Fremdwörtern, weil die Schüler manches sonst gar nicht kennen lernen. — Eine recht praktische Zusammenstellung ist J. Zarth, *Deutsche Lehnwörter.* Für die Schüler der oberen

Klassen (Beilage zum Jahresber. Gymn. Saarbrücken). Das bereits an anderer Stelle erwähnte Buch von G. Gietmann, *Grundrifs der Stilistik, Poetik und Ästhetik,* handelt von der stilistischen Seite des Aufsatzes in seinem ersten Teile. Die „Allgemeine Stilistik“ gliedert sich in die Abschnitte: Verständlichkeit der Darstellung, Angemessenheit der Darstellung, Schönheit der Darstellung und Mittel zur Aneignung eines guten Stiles. Die hie und da eingefügten Beispiele aus bedeutenden Stilisten beleben die Darlegungen und machen sie interessant. Unter den Mitteln, welche zu einem guten Stil verhelfen sollen, steht natürlich hören und lesen obenan. Allerdings müsse man in der rechten Weise hören und lesen; beides mufs zum Studium werden; man mufs gründlich und nicht oberflächlich lesen. Dann aber solle man sich selber im Reden und Schreiben üben. Auch Versuche in gebundener Rede empfiehlt Verf. Wir meinen, dafs man solche nicht von allen Schülern verlangen kann. Wenn ein einzelner eine Art Talent dazu hat, dann möge man ihn heranziehen, es wird ihm sicher zum Nutzen gereichen. Zu einer allgemeinen Forderung darf das aber nicht werden. — Das Geschriebene solle man einem Geübteren unterbreiten oder doch wenigstens es selbst ernstlich durcharbeiten. Die dazu erforderliche Zeit sei nie verloren. Allerdings solle man sich anderseits auch davor hüten, dafs man nicht durch gar zu ängstliches Nachbessern die Sache schliefslich verderbe und durch allzu zögernde Vorsicht während der Arbeit den Flufs der Rede hemme. Gelte aber doch immer das Wort: „Nicht wer schnell schreibt, schreibt auch gut, sondern wer gut schreibt, lernt auch schnell schreiben.“ — Die *Besondere Stilistik* handelt von der Beschreibung, Erzählung und Abhandlung, giebt dann eine Anzahl von Litteraturwerken an, die sich zur Lektüre eignen und als Beispiele dienen können, und bringt in einem Anhange das Wichtigste über den rednerischen Stil. — Dafs das Buch für katholische Kreise bestimmt ist, wurde oben schon erwähnt. Nutzen wird jedoch die Beschäftigung mit demselben jedem bringen. Natürlich ist es für Schüler weder bestimmt noch geeignet.

3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung.

Ein den Fachgenossen wohlbekanntes, recht brauchbares Buch, L. Cholevius, *Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Briefen an einen jungen Freund* ist, wenn auch nicht gerade im Berichtsjahr, aber doch neuerdings wieder erschienen und zwar in 6. Auflage. Die treffliche Schrift behandelt den Aufsatz nach Inhalt und Form, aber wir erwähnen sie deshalb in diesem Abschnitte, weil uns doch der Schwerpunkt in der Anordnung der Gedanken zu liegen scheint. Der Name des Verf. hat in der pädagogischen Welt einen guten Klang. Er war einer der ersten Fachleute, welche sich um die Förderung des Aufsatzunterrichts ein besonderes Verdienst erworben haben. Seine Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen sind jetzt noch bekannt und

beliebt. Das vorliegende Heft ist eine Art Ergänzung dazu. Verf. hat darin den Ton sehr gut getroffen; er giebt seinen Belehrungen eine eigenartige, jedenfalls der Jugend willkommene Form. Man darf dieselben nicht etwa den sonst in Stilistiken und Aufsatzsammlungen vorhandenen Anleitungen zur Abfassung von Aufsätzen gleich setzen. Cholevius geht weit über diesen Rahmen hinaus; seine Briefe sind für den Schüler der oberen Klassen eine in mannigfachen Beziehungen bildende Lektüre.

Von H. Heinze und W. Schroeder, *Aufgaben aus deutschen Dramen, Epen und Romanen* liegt das 9. Bändchen vor: *Aufgaben aus Scheffels Ekkehard und Freytags Romanen,* entworfen und zusammengestellt von Heinze. Damit haben die Herausgeber das Gebiet der eigentlichen Schullektüre verlassen und ihre Aufgabe erweitert. Den neueren Roman, namentlich den geschichtlichen, als Bildungsstoff auch für die Schüler zu verwerten, ist neuerdings oft empfohlen worden, wir erinnern nur an die auch von uns in diesen Berichten besprochene Abhandlung von Heussner über G. Freytag. Ein Beitrag dazu, wie das geschehen kann, ist das vorliegende Heft von Heinze. Dasselbe enthält im ganzen 58 ausgeführte Aufgaben aus Scheffels Ekkehard, aus Freytags Soll und Haben, sowie aus allen Teilen der Ahnen. Willkommen wird auch die Stammtafel der Ahnen sein. Ein Anhang bietet aus all den genannten Romanen eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Aufgaben zur Auswahl. Wir denken uns die Verwertung des Heftes in der Schule so, dafs dann, wenn einer jener Romane als Privatlektüre aufgegeben war, den Schülern eine Aufgabe zu einem Aufsatz oder zu einem Vortrag gestellt wird. Sicherlich wird bei solcher Benutzung der vom Herausgeber im Vorwort angestrebte Zweck erreicht werden. Die Schüler werden zur genaueren Kenntnis deutschen Volkslebens und deutscher Volkssitte, zur Vertiefung des Heimatgefühls und der Vaterlandsliebe, zur Begeisterung für alles Hohe und Edle, zur Verabscheuung alles Niederen und Gemeinen angeregt werden. Übrigens finden wir die Hefte von Heinze und Schroeder auch neuerdings wieder empfohlen, so ZG. 469 (es handelt sich um die Bändchen 6, 7 und 8). Gm. 481. BbG., Band 32, S. 710. — Eine Art Ergänzung zu diesen Heften bildet W. Böhme, *Aufgaben aus dem Altdeutschen Lehr- und Lesestoff* im Anschlusse an die von H. Heinze und W. Schröder herausgegebenen Aufgaben aus deutschen Dramen, Epen und Romanen. Voran gehen 610 Aufgaben zur Auswahl, dann folgen 44 ausgeführte. Benutzt sind alle diejenigen Sagenstoffe des deutschen Mittelalters, welche für die Schule in Betracht kommen: Hildebrands- und Ludwigslied, die Nibelungen, Gudrun, aber auch einzelnes von Hartmann von Aue, Wolfram von Eschenbach, Walther von der Vogelweide. Immerhin ist auch diese Zusammenstellung ganz praktisch. — H. Kretschmann hat (als Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Gymn. in Danzig) eine neue Reihe *Deutsche Aufsätze in Untersekunda* veröffentlicht, die wir nur ebenso empfehlen können, wie die im Jahre 1894 erschienenen. Die sorgfältig ausgeführten Aufsätze entlehnen ihren Stoff der Klassenlektüre, und zwar nicht nur der

deutschen, sondern auch der fremdsprachlichen (wir finden Aufgaben aus Homers Odyssee, aus Ovid, aus Cicero de senectute; einige gehen auch auf den bereits in O III gelesenen Caesar hinaus). F. Schultz hat seinen beiden ersten Bändchen ein drittes hinzugefügt: *Meditationen, Eine Sammlung von Entwürfen zu Besprechungen und Aufgaben für den deutschen Unterricht* in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Wir finden in dem inhaltreichen Hefte nationale Stoffe, religiöse Stoffe, moralische Stoffe, litterarische Stoffe, Stoffe aus Natur- und Erdkunde. Ein Anhang bietet Skizzen zu kleineren deutschen Arbeiten. Wir können uns wohl auf unser früher bereits ausgesprochenes Urteil beziehen. Auch dieses Bändchen, welches zu einer recht gründlichen Lektüre einer ganzen Reihe wichtiger Schriftwerke und Dichtungen anregt, ist eine wertvolle Bereicherung der Aufsatzlitteratur. Durchweg tritt übrigens der nationale Gesichtspunkt in den Vordergrund. Die Aufgaben in dem Abschnitt „religiöse Stoffe“ lehnen sich an religiös gehaltvolle Dichtungen an (so an König Ödipus, an Goethes Iphigenie u. a.).

Anhang.

Philosophische Propädeutik.

L. Müller, *Die deutsche Sprache im neuen Lehrplan der badischen Oberrealschulen und Realschulen* SwS. Jahrg. XIII, S. 245 f. beklagt es, dafs die philosophische Propädeutik gestrichen ist. Erwünscht wäre nach seiner Ansicht eine elementare Behandlung der Begriffe und Urteile sowie auch etwas von der elementaren Psychologie. Wir glauben nicht zu irren, wenn wir sagen, dafs die Mehrzahl der Fachgenossen in diesen Wunsch einstimmt. So geht Lambeck, *Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage,* Jahresber. städt. Realgymn. Barmen, davon aus, dafs sich bei den meisten Schülern der Prima das Bedürfnis einer tieferen Erkenntnis rege. Diesen philosophischen Drang sollte die Schule berücksichtigen. Bekümmere sie sich nicht um das, was den Geist ihrer reiferen Jünglinge beschäftige, so sei es mehr als wahrscheinlich, dafs diese ihren Wissensdrang auf verbotenen Wegen zu befriedigen suchen und vielleicht unheilvollen Ideen zum Opfer fallen. Den geringen Erfolg des früheren Unterrichts in der Logik erklärt sich Verf. daraus, dafs man es nicht verstanden habe, die logischen Erläuterungen an das sonstige Wissen der Schüler anzuschliefsen und aus ihm gewissermafsen herauswachsen zu lassen. Wer heute für die philosophische Propädeutik eintrete, müsse zuerst nachweisen, wie sie mit den anderen Lehrgegenständen organisch zu verbinden sei. An Gymnasien könne man daran denken, die philosophischen Auseinandersetzungen an Plato oder Cicero anzuschliefsen, oder auch an die Lektüre der philosophischen Schriften Schillers, für Realanstalten empfehle sich ein anderer Weg. Hier müsse die philo-

sophische Propädeutik die Schüler in die Methoden der naturwissenschaftlichen Forschung einführen. Wie sich der Verf. den Weg denkt, setzt er in sehr interessanter Weise auseinander und zeigt, in wie weit dabei die induktive und die deduktive Methode in Betracht komme. Eines der wichtigsten Ziele, die diese Unterweisungen zu erstreben haben, sei dies: den Schülern die Grenzen des Naturerkennens zum vollen Bewufstsein zu bringen. Die Ausführungen des Verf. über die dabei zu berücksichtigenden Gesichtspunkte wird man mit grofsem Interesse lesen. — Wir sind überzeugt, dafs sich der von Lambeck empfohlene Weg für Realanstalten sehr empfiehlt. — G. Vogrinz, *Kritische Bemerkungen zum Lehrstoff der philosophischen Propädeutik* (Jahresber. des k. k. Staats-Gymn. Villach) sind für das Gymnasium berechnet. Auch diese Abhandlung, welche dem Lehrer manche Anregung bieten wird, ist ein Beweis dafür, wie grofs das Interesse für die Beschäftigung mit der philosophischen Propädeutik in Österreich ist. Ein weiterer Beweis für dieses Interesse ist auch der Umstand, dafs das von uns früher bereits mehrfach erwähnte Buch von M. Drbal, *Lehrbuch der empirischen Psychologie zum Unterrichte für höhere Lehranstalten* wiederum in neuer, nun bereits 6. Auflage, erschienen ist. Als Schulbuch freilich erscheint es mit seinen 306 Seiten etwas zu umfangreich, selbst bei eingehender Beschäftigung mit dem Gegenstande, aber für den Lehrer ist es ein gutes Hilfsmittel und für den gereiften Schüler wird es eine nützliche Lektüre bilden. — J. Harms, *Psychologie.* Aus dem handschriftlichen Nachlasse des Verfassers herausgegeben von H. Wiese. Dem auf positiv-christlicher Grundlage geschriebenen Buche des verewigten Verf., welches, wie der Herausgeber im Vorwort sagt, „Gott in der Logik als die Wahrheit, in der Metaphysik als das vollkommene Sein, in der Naturphilosophie als den Schöpfer, in der Ethik als den Erlöser bekennt und erweist“, ist in einer Zeit, in der krafs materialistische Anschauungen soviel Boden gewonnen haben, eine möglichst weite Verbreitung zu wünschen. — H. de Raaf, *Die Elemente der Psychologie,* anschaulich entwickelt und auf die Pädagogik angewendet, autorisierte Übersetzung aus dem Holländischen von W. Rheinen. Der in Holland als Schulmann hochangesehene Verf. hat sich ganz besondere Verdienste um die Ausbreitung der Herbartschen Pädagogik in seinem Vaterlande erworben. So ruhen denn auch die in dem vorliegenden Buche gemachten Ausführungen auf der Grundlage der Herbartschen Philosophie, die ja auch in Deutschland, man darf wohl sagen, die Pädagogik beherrscht. — K. Strecker, *Logische Übungen.* 1. Heft. Der Anfang der Geometrie als logisches Übungsmaterial, zugleich als Hilfsmittel für den mathematischen Unterricht, wird in erster Linie den Mathematiker interessieren, aber auch den Nichtfachmann anregen, wenn er sieht, wie geschickt Verf. es verstanden hat, die mathematische Wissenschaft in den Dienst der Logik zu stellen. In gewissem Sinne ist ja allerdings jeder mathematische Unterricht zugleich Unterricht in der Logik. — Hierher gehört auch die Erwähnung der kleinen Schrift: O. Foltz, *Die*

Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistesthätigkeiten (Pädagogisches Magazin, Heft 89). Auch dieses Schriftchen beruht auf der Herbartschen Pädagogik. Zillers Hauptsätze über die Bedeutung der Phantasie für die höheren Geistesthätigkeiten lassen sich kurz so zusammenfassen: 1. Die Phantasie ist zu pflegen, weil aus ihr alle höheren Geistesthätigkeiten hervorgehen. Der Zögling soll sich mit Hilfe seiner Phantasie auch in Lagen lebhaft hineinversetzen können, die von der seinigen räumlich und zeitlich, aber darum nicht dem Gedankeninhalte nach, weit getrennt sind. 2. Poetisches regt Einbildungskraft und Phantasie mehr an als die Begriffswelt der Prosa. 3. Weil Poetisches so anregend auf das geistige Leben wirkt, darum sind alle Hauptreihen der Gesinnungsstoffe mit poetischen Stoffen zu beginnen. 4. Sagenhaftes, Volkstümliches, Poetisches, das zu dem einzelnen wahrhaft Geschichtlichen in Beziehung steht, ist dem letzteren immer voranzustellen, wiederum nach Analogie dazu, dafs das höhere Geistesleben im Volksbewufstsein mit der Poesie begonnen hat. — So sehr auch wir die Bedeutung der Phantasie für das Geistesleben namentlich auch des Schülers anerkennen, so möchten wir doch einer zu weitgehenden Pflege derselben nicht das Wort reden, weil sie für die geistige Entwickelung Gefahren bringen kann. So hat denn auch Foltz in seinen sehr lesenswerten Untersuchungen die von Ziller aufgestellten Sätze auf das richtige Mafs zurückgeführt und eingeschränkt. „Sollte“, so schliefst er, „die Stellung, die Ziller der Poesie gegenüber der Geschichte zuweist, sich überhaupt rechtfertigen lassen, so mufs man jedenfalls andere Gründe dafür vorbringen, als Ziller es in seiner Allgemeinen Pädagogik gethan hat.“ — Schliefslich sei noch darauf hingewiesen, dafs J. Crüger, *Grundrifs der Psychologie für den Unterricht und die Selbstbelehrung* in 5., verbesserter Auflage erschienen ist. Wir empfehlen denselben von neuem als ein recht nützliches philosophisches Lesebuch.

VI.

Latein

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

In Griechenland und Rom, sagte einst E. Curtius, ist der Ströme Mutterhaus, welche von hier allmählich anschwellend durch alle Kulturvölker und alle Jahrhunderte gezogen sind. Gleicht denn unsere höhere Schulbildung einem lecken Schiff, das auch die wertvollste Ladung über Bord wirft, um die Mannschaft zu retten? Als Ballast aber können wir das Lateinische nicht ansehen. Auf diesem Boden steht der rührige Vorkämpfer des humanistischen Gymnasiums, G. Uhlig, welcher auch im verflossenen Berichtsjahre gezeigt hat, dafs der Ruf: Die Waffen nieder! in diesem Kampfe von ihm nie als berechtigt anerkannt werden wird. Er meint, ein Antrag, das Latein wie in Norwegen aus allen höheren Schulen zu verbannen, würde bei uns doch keineswegs blofs in den Kreisen derer, die wissenschaftlich arbeiten, sondern in viel weiterem Umfange als eine pathologische Erscheinung angesehen werden (HG. 185). Und an anderer Stelle (HG. 87) hebt er hervor, dafs die quellenmäfsige Erkenntnis des Altertums eine tiefere Einsicht in die antike Kultur, ein genaueres Verständnis der alten Litteratur vermittle, als es aus Übersetzungen geschehe. Das Erarbeiten der Kenntnisse aus der Quelle, der Sprache, sei eben das pädagogisch Wertvolle. Die grofse Menge derer, die den sog. gelehrten Berufsarten angehöre, stehe bei uns in wissenschaftlicher Beziehung entschieden höher als im Ausland. Diese Thatsache sei zweifellos zum guten Teil ein Verdienst der deutschen Gymnasien.

Die Gegner, welche leugnen, dafs jemand nach Abschlufs seiner Gymnasialstudien sich noch mit den Klassikern beschäftige, möge man darauf hinweisen, dafs noch jüngst der Münchener Jurist, Prof. an der Universität, Max Seydel meisterhaft den Lukrez übersetzt hat, wie der frühere preufsische Justizminister Herm. Schelling die Odyssee. Auch

können wir es uns nicht versagen, an dieser Stelle aus einem Festgedichte Paul Heyses zu G. Wendts (Karlsruhe) 70. Geburtstag, betitelt *Grufs der Prima,* abgedruckt SwS. 15, eine Strophe zu citieren:

Denn genährt mit der Milch jener erhabenen
Alten, welche der Zeit nüchterner Unverstand
Nicht zu Lenkern der Jugend
Tauglich mehr hält und veraltet schilt,
Für die Pflichten gestählt jeglichen Tagewerks
Zieht der Jüngling hinaus.

Kurz, man ist keineswegs gewillt, die alten Sprachen in die Rumpelkammer zu werfen. Zu den alten Freunden erstehen dem Lateinischen wie dem Griechischen alljährlich neue Verteidiger. Zu ihnen gehört G. Friedrich, *Die höheren Schulen und die Gegenwart,* ein warmer Freund und Verehrer des klassischen Altertums und seiner Kultur, der mit Entschiedenheit für den Primat der alten Sprachen in unserem höheren Unterricht eintritt und bestrebt ist, der Bildung unserer Zeit, der Schule und der Jugend die Beziehung zur Antike zu erhalten. Um das klassische Altertum für die Gegenwart fruchtbar und dadurch unserer jetzigen Generation lieb und wert, „schmackhaft“ zu machen, empfiehlt er freilich, dem Unterricht mehr politischen und vor allem mehr sozialwissenschaftlichen Inhalt zu geben, also mehr auf eine politische und sozialökonomische Schulung, als es jetzt schon geschieht, hinzuarbeiten. Dazu müfsten auch die philologischen Lehrer erzogen, die Philologie selbst sozialwissenschaftlich umgestaltet werden. Der Gedanke ist nicht ganz von der Hand zu weisen; es ist wirklich wünschenswert, dafs unsere Philologen und durch sie das Gymnasium mehr Fühlung mit dem sozialen Leben der Gegenwart und mehr Verständnis für die soziale Frage auf Grund der sozialwissenschaftlichen Betrachtung des Altertums gewinnen.

Sehr warm nimmt sich auch der bekannte neuere Humanist G. Lothholz in seiner Fortführung der K. von Raumerschen *Geschichte der Pädagogik* Bd. 5 des Studiums der alten Sprachen an. Er führt im Vorworte aus, dafs seine Arbeit von der Überzeugung ausgehe, dafs das Studium der Litteratur der Griechen und Römer auch heute noch unschätzbare Vorteile bietet und für ein tieferes Verständnis des modernen Kulturlebens unerläfslich ist. Der richtig betriebene Sprachunterricht erweckt den jugendlichen Geist zur Selbstreflexion und übt ihn im Denken. Die formale Bildung, welche der Sprachunterricht verleiht, kann auch bei der Erlernung jeder neueren Sprache erlangt werden. Die wahre Bedeutung des Studiums der alten Sprachen liegt darin, dafs wir durch die Sprache der Griechen und Römer die Kultur zweier Völker kennen lernen, die mit der geistigen Entwickelung der modernen Welt in engster Beziehung stehen. Über die in früheren Jahren vorgebrachte Meinung, dafs das Altertum eine ethisch bessere und gröfsere Zeit darstelle und dafs die alten Litteraturwerke unerreichte und unerreichbare Muster der Darstellung und der Kunst seien, denkt man heute anders. Wir sind eben, wie dies unsere grofsen Dichter und Schriftsteller von Klopstock bis Droysen be-

zeugen, durch das Studium der Alten etwas geworden. „Von Wichtigkeit ist es, dafs man durch selbstgewonnene Anschauung Kenntnis der griechischen und römischen Welt gewinnt, dafs man die Stimme der Alten selbst vernimmt. Als höchst wichtige, die Geschichte repräsentierende Glieder der allgemeinen Sprachkenntnis bedingen die alten Sprachen die Bedeutung dieser Kenntnis als einen besonderen Einblick in die Kulturökonomie der europäischen Menschheit gewährend. Von der speziellen Bedeutung des Latein für die gründliche Erlernung der romanischen Sprachen ist es nicht nötig, etwas hinzuzufügen. So verteidige ich bestimmt die Notwendigkeit des klassischen Schulunterrichts.“ Kein Verständiger, meint Lothholz, wird gegen diese Auffassung der Bedeutung der klassischen Sprachen, wie wir sie bei J. N. Madvig finden, Einwendungen erheben. Nun freilich kommt auf die Art der Behandlung der Schriftsteller auf Schulen und Universitäten sehr viel an. Das Verständnis des sprachlichen Ausdrucks des Schriftstellers ist ohne Zweifel das einzige Mittel, um des Genusses an dem Inhalte teilhaftig zu werden. Lothholz gedenkt dann der grofsen Fortschritte, welche seit Jahrzehnten in der pädagogischen Behandlung der Gymnasialdisziplinen gemacht worden seien. Unter der von ihm namhaft gemachten Litteratur vergifst er nicht diese Jb.: „Besonders hebe ich noch hervor die sehr beachtenswerten von Rethwisch herausgegebenen Jahresberichte;“ ferner betont er die Wichtigkeit der Ferienkurse in Italien und Griechenland, erwähnt die Verbesserung der Schulausgaben, die „Gymnasialbibliothek“ aus dem Bertelsmannschen Verlage und schliefst diesen Abschnitt mit einem Worte W. Diltheys: „Es ist ein grofser Segen, dafs das griechische und römische Altertum gleichsam eine Elementarschule für das Verständnis der geschichtlichen Welt ist: alles hier noch einfach, elementar dem Boden nahe und dem jugendlichen Geiste verwandt“. In den von Lothholz in seiner Schrift ausgeführten Biographieen berühmter Pädagogen und Schulmänner, unter denen die klassischen Philologen überwiegen, finden sich manche für den Wert des Lateinischen beweiskräftige Zeugnisse.

Interessant ist, dafs der altklassische Unterricht selbst den Führern der Sozialdemokratie die Anerkennung seines Wertes abnötigt. Im bayerischen Landtage z. B. wurde nach BG. 27 auch von denjenigen Rednern, welche in Schulfragen mehr nach links neigen, die Berechtigung der klassischen Bildung anerkannt, selbst von dem Abg. v. Vollmar, welcher sagte: „Ich für meine Person bin keineswegs ein Gegner des humanistischen Gymnasiums, wie man deren jetzt auf verschiedenen Seiten trifft, die da meinen, dafs die klassisch-humanistische Bildung überhaupt ein überwundener Standpunkt sei, dafs die alten Sprachen für unsere Zeit keine allgemeine Bedeutung mehr hätten und dafs deshalb die Gymnasien vollkommen umgekrempelt oder aus der Welt geschafft werden müfsten.“ Ja, der französische sozialdemokratische Abg. Jaurès legte in einer Kammerrede der Pflege der alten Sprachen eine schützende und erhaltende Wirkung auf das Bürgertum bei. Man hat in Frankreich nämlich neben

dem Gymnasium mit den klassischen Sprachen ein modernes Gymnasium ohne sie, aber mit deutscher und englischer Litteratur eingerichtet, allein es berechtigt nicht zum Studium der Rechtswissenschaft und der Heilkunde. Ein Antrag des Abg. Legrand wollte diese Berechtigung in der Kammer durchsetzen. Jaurès unterstützte den Antrag, aber aus dem bezeichnenden Grunde, weil das Bürgertum dann, wenn man mit dem modernen Mittelschulunterricht dieselben Rechte wie mit dem klassischen erwerbe, in seinem öden, flachen Utilitarismus sich auf den modernen Unterricht, weil er „praktischer“ sei, stützen und die lateinische und griechische Sprache, deren Pflege Selbstlosigkeit und Idealismus voraussetzt, völlig vernachlässigen werde. Die Folge werde eine rohe Versimpelung und ein noch viel rascherer Niedergang des Bürgertums werden — und das ist gerade das, was jene Sozialisten wollen.

Dieser Vorgang ist ungemein lehrreich und sollte den Verächtern der klassischen Bildung zur Warnung dienen. Ein Franzose predigt ihnen hier die Wahrheit, dafs jener Bildung hohe Vorzüge eigentümlich sind, die Tiefe und die Förderung der Tugend der Selbstlosigkeit und des Idealismus, dafs aber die Einführung des Nützlichkeitsprinzips in den höheren Unterricht der Jugend mit Verflachung gleichbedeutend sein würde.

Da ist nun ein warmherzig geschriebenes Buch zur rechten Zeit erschienen: *Die antike Humanität* von Max Schneidewin, ein Buch, auf welches die Vertreter der klassischen Philologie mit Befriedigung blicken können. Besonders angenehm mufs sie hier die Behandlung der Frage berühren, welche Bedeutung das klassische Altertum für die Gegenwart hat, ein Abschnitt, dessen Lektüre besonders denen zu empfehlen ist, welche stolz auf die grofsartigen Errungenschaften der Neuzeit und die Triumphe des modernen Geistes die Leistungen des Altertums geringschätzig beurteilen. Nerrlichs absprechendes „Dogma vom klassischen Altertum“ erfährt so eine gründliche Abfertigung. Besonders rühmt Schneidewin die lateinische Sprache, von der er mit unverhohlener Begeisterung spricht: keine Musik vermöge seinen Geist mit solcher Wonne zu überströmen, wie gute Gedanken in edlem Latein ausgedrückt. Er spricht von der höheren Bildungskraft der lat. Sprache, ihrem lehrreichen Verhältnis zu den modernen romanischen Sprachen und von der Thatsache, dafs sie zum Sprechen und Schreiben geeigneter ist als das Griechische. Ein Fehler des Buches ist neben zu grofser Breite nur eine gewisse Einseitigkeit. Denn der Verf. stützt seine Ausführungen wesentlich auf Cicero, dessen Schriften als der wahre Spiegel der antiken Humanität zu betrachten seien, in dem die antike Humanität ihre reinste Ausprägung gefunden habe. Die Verbindung des Griechentums mit dem Römertum in Cicero gilt ihm als die wahre Humanität in antikem Sinne, was er lexikalisch, begrifflich und historisch zu erweisen sucht. Ihm gelten nicht die heute so überschätzten Realien, sondern das Ideale als die Hauptsache. Er meint zum Schlusse: An der Liebe Ciceros zur griechischen Kultur kann sich die Liebe zu dieser voller und schöner entzünden;

das Hochgebirge dieser Kultur präsentiert sich unter allen Aussichtspunkten, die das Altertum auf sie bietet, vielleicht am herrlichsten von dem Aussichtspunkte des ciceronianischen Geistes, und die Schätze sittlicher Ideen sind mehr in den philosophischen Schriften und in den Briefen als in den übrigen Schriften Ciceros zu finden. Nun wurzelt aber die antike Humanität doch nicht allein, ja nicht einmal vorzugsweise in Cicero. Der begeisterte und mannhafte Vorkämpfer für Cicero redivivus hätte diesem seinem Standpunkte gemäfs daher seinen Titel anders fassen müssen, vielleicht: Die antike Humanität nach Cicero oder in Ciceros Wesen und Werken, oder kurzweg: Die Humanität Ciceros.

Zu ihm und zu anderen laudatores Ciceronis, wie Aly und O. Weifsenfels, gesellt sich Th. Zielinski, *Cicero im Wandel der Jahrhunderte,* ein am 2000. Geburtstage Ciceros gehaltener Vortrag. In lebendiger Sprache schildert er zunächst Ciceros Einflufs auf die, welche das Christentum unter den Lateinern ausbreiteten, im zweiten Teile Ciceros Stellung zu der Renaissance. Hier kommt er zu ähnlichen Ergebnissen wie Schneidewin, mit dem er auch in der Verurteilung Nerrlichs übereinstimmt. Am dankenswertesten, weil am wenigsten bekannt und manches Neue bringend, ist der Inhalt des letzten Teiles, welcher von dem Einflufs Ciceros auf die Aufklärung und auf die französische Revolution handelt; der moralische Anteil Ciceros an diesen Veränderungen erscheint danach bedeutend. Mit der Vervollkommnung unserer Litteratur, sagt Zielinski, verinnerlicht und vermehrt sich auch die Bedeutung der antiken Kultur für uns. Cicero zur Zeit der Ausbreitung des Christentums der Philosoph, in der Renaissance der Schöpfer des Individualismus, in der Zeit der Aufklärung der Rationalist, in der Revolution der Staatsmann — das sind die Etappen des Einflusses jenes vielgelobten und vielgescholtenen Römers. Die durch den Nachweis dieser weitgehenden Nachwirkung des Römers sehr verdienstliche Schrift gestaltet sich so zu einem Seitenstück von Comparettis schöner Arbeit „Vergil im MA.“. Nur ist der Ton nicht selten schroff und verletzend. Aber das Urteil, mit gröfserer Gerechtigkeit abgewogen als bei Mommsen, verdient darum allseitige Anerkennung und allgemeine Aufnahme bei den Philologen.

Neben dieser begeisterten Wertschätzung des Inhalts der lat. Litteratur, der römischen Gedankenwelt, begegnen uns immer wieder Urteile über den praktischen Wert der lat. Sprache für die Gegenwart und ihren hohen Wert für die geistige Gymnastik. F. Paulsen weist in der 2. Auflage seiner *Geschichte des gelehrten Unterrichts* mit Recht darauf hin, dafs die Vertreter aller höheren Berufe, auch der technischen, die Kenntnis des Lat. heutzutage noch nicht entbehren können. Überall im Leben wie in den Büchern tritt es ihnen entgegen. „Der Offizier z. B. kann in der That wohl in seinem eigenen Berufe auch ohne Latein auskommen, und doch wird er selbst wünschen, seine Bildung durch die Kenntnis des Lat. mit der Bildung anderer höheren Stände in Zusammenhang zu wissen.“ Dies erneuerte Votum einer anerkannten Autorität

wird nicht übersehen werden. Es ist Paulsens innerste Überzeugung, wenn er mit Wärme von dem hohen Werte der klassischen Sprachen und Litteratur an sich und als Bildungsmittel für die Jugend spricht.

Gleichsam eine sofortige Bestätigung der Worte Paulsens bildet das *Gutachten der Technischen Hochschule in Karlsruhe über die Oberrealschule* ZlS. 151. Hier heifst es: „Der spezifische Wert des Unterrichts auf dem Gymnasium beruht vorzugsweise auf der geistigen Gymnastik und der formalen Ausbildung durch die mehrjährige eingehende Beschäftigung mit der plastischen und klargegliederten lat. Sprache. Zur Schulung im logischen Aufnehmen, Entwickeln und Aussprechen von Gedanken, zur Übung insbesondere des präcisen Ausdrucks und der richtigen Satzbildung bietet sie das bewährteste Hilfsmittel. Ob die französische oder englische Sprache dazu ebenso geeignet ist, erscheint zwar nicht ausgeschlossen, ist bisher aber noch nicht durch die Erfahrung bestätigt.“ Ferner S. 155: „Abgesehen von den alten Sprachen als Bildungsmittel, hat auch die Kenntnis derselben an und für sich für jeden Gebildeten einen hohen Wert. Ihre Wörter und Sentenzen werden auf allen Gebieten verwendet, die freie Bewegung in wissenschaftlichen Kreisen, im öffentlichen Leben, in edlerer Geselligkeit ist ohne den Luxus der klassischen Sprachen, mindestens des Lat., kaum zu erreichen. Ein solcher Wissensschatz sollte den höheren Staatsbeamten aller Fächer zu eigen sein, um unter sich keine Rangunterschiede aufkommen zu lassen und um sich in der bürgerlichen Gesellschaft mit als Führer zu behaupten.“ Fühlung mit der Architektur der Griechen und Römer zu halten, die Möglichkeit des Eindringens in das Geistesleben der Griechen und Römer sei auch für den Architekten nötig; die Kenntnis der lat. Sprache habe für fast alle übrigen an der Hochschule gelehrten Disziplinen ihre Bedeutung als notwendiges Hilfsmittel zu einem raschen und leichten Verständnis des zu erlernenden Stoffes.

Natürlich ist dies freimütige Votum der Karlsruher Hochschule nicht ohne Widerspruch geblieben. Gegen die in ihm geltend gemachten Gründe wendet sich der Oberstudienrat Schumann in ZlS. IX 10 und besonders S. 16, ferner in einem Berichte über jenes Gutachten der Prof. an der Techn. Hochschule Braunschweig Schöttler, der, wie wir PA. 313 lesen, rundweg erklärt, die Kenntnis der alten Sprachen habe für den Gebildeten keinen hohen Wert.

Nicht so weit geht ein anderer Professor an derselben Hochschule, Al. Wernicke, ein Mann von umfassender Bildung, der in Schriften und Aufsätzen neuerdings mehrfach von sich hat hören lassen. Er erkennt die Vorzüge der Litteratur der alten Griechen und Römer, wie wir noch weiter unten sehen werden, rückhaltslos an, besonders in seiner Schrift *Kultur und Schule*. Um dessen willen wird er von F. Schmeding-Duisburg in einer Kritik PA. 1 getadelt. Schmeding bedauert, dafs Wernicke die sprachlich-logische Schulung und formale Bildung noch gelten läfst, dafs er den alten Sprachen noch die Fähigkeit beimifst, Forschungsgeist zu wecken. Schmedings ausgesprochenen Hafs gegen das klassische

Altertum haben wir schon oftmals in früheren Jb. zu erwähnen Gelegenheit gehabt. Wir haben ihm sachlich entgegenzutreten gesucht, aber in seiner neuesten Leistung *Die neuesten Forschungen über das klassische Altertum, insbesondere das klassische Griechenland* macht er uns dies schwer. So hat er in dem Verfasser der von unbefangener Kritik längst gerichteten Schrift *Die Demokratie von Athen*, in J. Schwarcz, einen „grofsen Forscher“, einen „genialen Mann“ entdeckt, den er nicht genug rühmen kann. Wir wollen die Demokratie von Athen keines wegs weifs waschen, aber Schwarcz schüttet das Kind mit dem Bade aus, wenn er nicht blofs ihre Verwerflichkeit darzuthun sucht, sondern nun auch mit einem Male alles verdammt, was Athen Grofses und Schönes geschaffen. Indem Schmeding nun die Kraftstellen dieses Buches, aus dem Zusammenhang gerissen und so eigens zugestutzt, zu einer blendenden Perlenschnur sammelt, sieht er in dieser Schrift endlich eine befreiende That, das erlösende Wort gesprochen. Seit Jahrhunderten lastete der Bann des Hellenismus auf der Menschheit — aber mit dieser Schrift und Schmedings sich anschliefsender Broschüre ist dem eitlen Truggebilde von der Gröfse des klassischen Altertums nun der Todesstofs versetzt. Und da das neue Evangelium, das Schwarcz der armen, irrenden und verblendeten Menschheit verkündete, nicht beachtet wurde, so glaubte eben Schmeding als Apostel der neuen Lehre auftreten zu müssen, um sie siegreich zu verbreiten. Mit grofser Freude erfüllt Schmeding die Einführung des bürgerlichen Gesetzbuchs in Deutschland und die Stellung desselben in den Mittelpunkt des juristischen Studiums deshalb, weil eine weitere Beschränkung der klassischen Studien die unausbleibliche Folge sein werde.

Leider steht eine so arge Verkennung des Wertes der klassischen Bildung nicht vereinzelt da. Besonders A. Ohlert ist der Mann, der von Schmeding und seinen Gesinnungsgenossen immer aufgerufen wird, ähnlich der bekannte Hofrat v. Wiedersheim, auch Harold Arjuna und der verstorbene Dr. med. Mandel, aus vorigem Jb. bekannt. Harold Arjuna hat sich nun als der Dr. H. Graevell in Brüssel entpuppt, s. PA. 27. Er hat sich aber nicht verändert. So sagt er daselbst S. 33 in dem Artikel *Die Volkspoesie in der Schule*, mit dem wir übrigens vielfach einverstanden sind: für Svend Grundtvigs dänisches Lied vom Ritter Olof, eine endgültige Herstellung des Originals, für diese Perle gebe er die ganze lat. Litteratur hin. Und in einem weiteren Aufsatze *Der pädagogische Wert des Französischen* das. S. 362: Der Einflufs der klassischen Sprachen ist in der öffentlichen Meinung längst gerichtet, und es ist nur eine Frage der Zeit, wann sie von dem Throne, den sie sich angemafst haben, für immer heruntergestofsen werden. Aber auch das Französische verdient seiner Meinung nach nicht die bevorzugte Stellung; aus rein pädagogischen Gründen mufs es beschränkt werden; es darf auch nicht als erste fremde Sprache gelehrt werden. Aus diesem Grunde verdammt er auch die Reformgymnasien, die weder Fisch noch Fleisch, wenn auch vom rein

praktischen Standpunkt aus eine Verbesserung der Lateinschule seien. Der Beweis von der Unzweckmäfsigkeit des Französischen ist lesenswert. Wer über die Reformgymnasien ein Urteil abzugeben hat, sei auf diesen sehr viel verständige Bemerkungen enthaltenden Artikel hingewiesen. Vom Dr. med. Mandel hörten wir schon im vorigen Jb., dafs er das Lateinlernen für eine Erziehung zum logischen Denken nicht ansah. Der Schlufs seines Aufsatzes in RhS. 1896, 67 führt nun noch aus, dafs auch die lat. Exercitien, „das eigentümliche Bouquet der Gymnasialbildung," keine Erziehung zum logischen Denken sind, im Gegenteil, sie sind ein systematischer Sperrverhau gegen logische Denkübungen am Text, was u. a. an einem Beispiele aus Planks Aufgaben gezeigt wird; der Übersetzungsdrill erzeuge gerade Gleichgültigkeit gegen den Inhalt des Gedankens, also Gedankenlosigkeit. Doch das sind die gewöhnlichen Redereien, mit denen die lat. Hinübersetzungen angegriffen zu werden pflegen. Die Arbeit dieses Arztes, der als Sachverständiger nach dieser Leistung unmöglich betrachtet werden kann, klingt in dem Bekenntnis aus, dafs das Wesen der humanistischen Gymnasialbildung Scheinbildung sei.

Prof. v. Wiedersheims akademische Rede *Über die Vorbildung unserer akademischen Jugend in den humanistischen Gymnasien* liegt nun in PA. 1896, Heft 12 gedruckt vor. Er will bekanntlich den „bis zum Dogma erhobenen Glaubenssatz", dafs nur die altphilologischen Studien das Mittel zur Vorbereitung für die wissenschaftlichen Arbeiten bieten, bekämpfen. Ihm stimmt L. Viereck in einer Besprechung der Rede PA. 1896, 785 bei. Also auch Viereck ist der Meinung, dafs die von v. Wiedersheim geforderte Hebung des naturwissenschaftlichen und Zeichenunterrichts durch Beschränkung des lat. Unterrichts zu gewinnen sei, dafs die Stilübungen in den drei unteren Gymnasialklassen keine passende geistige Nahrung und diese auch für die Prima zu verwerfen seien, da junge Leute von 17 bis 20 Jahren Wichtigeres und Besseres zu lernen hätten, als die Lehren der lat. und griech. Grammatik und Syntax (!) mehr oder weniger stümperhaft praktisch anzuwenden. Die Allmacht des Lateinischen und Griechischen sei trotz des Zetergeschreis der Altphilologen zu brechen — alle diese v. Wiedersheimschen Sätze macht Viereck zu den seinigen. Weniger wundert es uns, dafs der Herausgeber der „Neuen Bahnen", Rektor Joh. Meyer im Anschlufs an die Begründung des neuen norwegischen Schulgesetzes, welches bekanntlich die alten Sprachen aus den Mittelschulen hinauswirft, sich in NB. 550 zu dem Ausspruche versteigt: „Die Stützen, welche die alten Sprachen noch aufrecht erhalten, sind so morsch geworden, dafs sie über Nacht stürzen können. Die grofsen Kulturvölker werden über kurz oder lang dem kleinen Volke im Norden nachfolgen müssen." Herr Meyer kann versichert sein, dafs er diesen Zusammenbruch nicht erleben wird, auch wenn er noch hundert Jahre lebt.

In dem litterarischen Vernichtungskrieg, den A. Ohlert gegen das humanistische Gymnasium eröffnet hat, läfst es ihm keine Ruhe, er mufs

jedes Jahr eine neue, wenn möglich auch mehrere Schriften mit seinem Ceterum censeo auf den Kampfplatz werfen. Wäre er nicht Lehrer des Französischen an einer Mädchenschule, sondern Lehrer des Lat. und Griechischen an einem Gymnasium, so würden seine Demonstrationen glaubhafter klingen und auch vielleicht auf uns mehr Eindruck machen, vielleicht aber auch gar nicht unternommen worden sein. So aber kann nur seine Unkenntnis des klassischen Sprachunterrichts der Gymnasien seinen blinden Hafs gegen dieselben erklären. Er handelt ähnlich wie Schmeding, ist aber ein weit gefährlicherer Gegner, weil er als philosophisch geschulter Kopf einen Reichtum eigener Gedanken in berückende Form zu kleiden versteht, so dafs er durch wohldurchdachte Ausführungen die grofse Menge nicht Sachverständiger zu bestechen weifs. Als eins seiner besten Werke ist *Die deutsche höhere Schule* anzusehen. Es verrät das Talent und die warme, patriotische Begeisterung des Verf., der alle seine grundstürzenden Vorschläge so scharfsinnig begründet, dafs es schwer ist, ihre Berechtigung zu widerlegen. Deutschtum, Christentum und Naturwissenschaft sollen fortan das Rückgrat des Gymnasiums bilden, die antike Kultur höchstens durch Übersetzungen den Schülern vermittelt werden. Gleich von Anfang an soll die Jugend in die moderne Welt und ihr Verständnis eingeführt werden. Wir danken aber für das unschmackhafte, unlesbare und langweilige Surrogat der Übersetzungen und meinen, man thut unrecht daran, das Kind an die Unruhe des modernen Lebens, statt an die beschauliche Versenkung ins Altertum zu gewöhnen. Wenn G. Braumann in ZG. 186 den Behörden rät, Ohlert einen praktischen Versuch seiner Reformpläne zu gestatten, wenn selbst Schneidewin ZG. 559 einzelnen Vorschlägen des Verf. nicht abgeneigt ist, so möchten wir doch davor warnen, Ohlert auf diese neue Bahn zu folgen; es kann kein Segen daraus erblühen. Man lese die allerdings etwas zu schroffe Ablehnung J. Kellers in HG. 1896, 166, welcher dem Verf. wechselvolle Wandlung seiner Meinung — früher liefs er Latein fallen, jetzt Griechisch —, Unkenntnis der gymnasialen Praxis u. a. nachweist. Dafs Ohlert mit der ganzen Vergangenheit des höheren Schulwesens bricht, erscheint selbst einem Nerrlich als ein „gefährlicher, höchst bedenklicher Vorschlag". Und selbst Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften weisen solche Radikalreformen, für die in unserer Zeit noch kein Boden ist, zurück. Jedenfalls verdient Ohlert aber ernst genommen und mit aller Kraft als verderblich bekämpft zu werden. In einem Vortrage *Die geistige Bildung der Gegenwart und die deutsche höhere Schule* stellt Ohlert seine Ansicht kurz und übersichtlich hin. Er sagt unter anderem (PA. 68): „Es ist Thatsache, dafs die formale Bildung, die noch heute das Rückgrat des Lateinunterrichts bildet und den Schülern einen grofsen Teil ihrer kostbaren Zeit wegnimmt, vor unserer heutigen sprachgeschichtlichen und psychologischen Kenntnis in das Nichts zerfliefst. Wer sich irgend ernst und unbefangen mit der Frage beschäftigt hat, wird mir zustimmen." Ganz will er übrigens auch hier den Zusammenhang mit dem Altertum

nicht lösen und giebt zu, ein auf der Höhe der Zeit stehendes wissenschaftliches Denken ist ohne Beherrschung des antiken Gesichtskreises ausgeschlossen. „Die Kenntnis des Altertums nach sachlichen Gesichtspunkten und nach seinen wesentlichen Erscheinungsformen ist unbedingt festzuhalten; ich verlange sogar für gewisse staatliche und soziale Verhältnisse eine weit tiefere Kenntnis als sie heute irgendwo möglich ist, weil die rein (?) formalen und nicht sachlichen Ziele des Unterrichts jede Vertiefung unmöglich machen. Das zeitraubende Betonen der formalen Grammatik ist aufzugeben.“ Und ähnlich drückt er sich *An des Jahrhunderts Wende* RhS. 49 aus. Wir glauben uns seit mehr als einem Jahrzehnt „ernst und unbefangen“, also ganz in seinem Sinne mit der Frage beschäftigt zu haben und vermögen ihm keineswegs beizustimmen. Wir können nach gründlichem Studium der Frage nur immer wieder zu dem Ergebnis gelangen, dafs kein Gymnasium der Zukunft, nach welchem Reformplan es auch gestaltet werden möge, auf diesen Namen Anspruch hat, wenn es auf jene formal-wissenschaftliche Schulung in den alten Sprachen verzichtet, welche Ohlert als einen haltlosen Trug zu erweisen sucht. Es ist unsere und aller Freunde des Gymnasiums ernste Pflicht, Ohlerts Theorieen als utopisch nachzuweisen, damit sie nicht einen Schein der Berechtigung und in Laienkreisen Anklang finden.

Dafs das Gymnasium seit 1892, also nach Erlafs der neuen Lehrpläne, nicht recht zur Ruhe kommen kann, daran ist zu einem grofsen Teile das Experiment mit den Reformgymnasien schuld. Es bewegt fortwährend die Gemüter und hält sie in Atem. So ist die Lateinfrage wieder aufgerollt, aber in anderem Sinne. Schulen mit oder ohne Latein, aber vor allem, wenn mit Latein, wann soll in ihnen das Lat. beginnen — das ist die stets sich wiederholende Frage bei den zahlreichen Neugründungen oder den Umwandlungen bestehender Schulen. Die **Frage des späteren Anfangs des Latein** ist somit noch immer aktuell, ja sie wird immer aktueller, je mehr man an den Erfolgen der Reformgymnasien sich berauscht. Und ihr Lob hallt aus tausend Stimmen wieder, aus den begeisterten Berichten derer, welche in Frankfurt a. M. durch eigenen Augenschein von dem Stande der Sache sich überzeugt haben. Bei dieser Tiefe und Breite der Bewegung können wir nicht umhin, als gewissenhafte Berichterstatter von ihr Notiz zu nehmen.

Zu den unparteiischen Beobachtern dieses Systems gehört der Kieler Oberbürgermeister Dr. Fufs. In einem ausführlichen, wohlmotivierten *Gutachten* betreffs Umgestaltung der Kieler Realschule in eine Reformanstalt mit Latein von U III an sagt er: „Gemeinsam ist allen Verfechtern der Reformschule die Überzeugung, dafs das Latein nach wie vor von unersetzlichem Werte für eine allseitige, fest begründete Jugendausbildung ist, dafs es aber diesen Wert verliert, wenn es in den Klassen betrieben wird, in denen der logische Gehalt einer klassischen Sprache von den Schülern noch nicht erfafst werden kann.“ Er hält das Frankfurter System unleugbar für das beste seiner Art, berichtet über seinen

Besuch des ähnlich organisierten Altonaer Rg. von U III bis I. In U III zeigten die Schüler ein unverkennbares Interesse für die ihnen neue Sprache; mit grofser Schlagfertigkeit wurden die grammatischen Fragen des Lehrers beantwortet und kleinere Sätze aus dem Deutschen ins Lat. übertragen. Die Untersekundaner übertrugen ein vorher noch nicht durchgenommenes Kapitel Cäs. b. g. VI 9 mühelos; auch in den oberen Klassen hörte man ein gutes Deutsch beim Übersetzen; eine horazische Ode wurde in I frei vorgetragen. Noch mehr ist Fufs über seine Erlebnisse am Goethe-Gymn. in Frankfurt a. M. des Ruhmes voll: er fand eine überraschende Schlagfertigkeit der Schüler in zwei parallelen Untertertien, auch wenn lateinisch gefragt wurde. Der Sieg des Reformgedankens scheint ihm gesichert. In der lateinlosen Oberrealschule dagegen habe er sich von den Nachteilen des Fehlens eines lat. Unterrichts durch eigene Beobachtung der Ergebnisse der deutschen wie der geschichtlichen Lehrstunden — bei unbedingter Anerkennung der Tüchtigkeit und Pflichttreue der beteiligten Lehrer — überzeugt. Nach Wernicke ZlS. 143 und Holzmüller liegt das freilich weniger am Lehrplan, als daran, dafs die begabten Söhne meist dem Gymnasium zugeführt werden und für die Realschule das schlechtere Schülermaterial übrig bleibt. Wernicke meint, das Lat. sei für die ORS. nur wegen der geschichtlich vorliegenden Entwickelung unserer kulturellen Verhältnisse nötig, aber erst von O II ab in vierstufigem Oberbau; also 10 Schuljahre statt 9 seien nötig.

Von ähnlichen Erfahrungen in Frankfurt a. M., wie sie Fufs gemacht hat, wissen Dir. Dr. Treutlein und der erste Prof. am Kadettenhause Karlsruhe Dr. Boesser zu berichten. Letzterer besuchte u. a. die damalige O III, die im zweiten Jahre des Lateinunterrichts stand. Er lobt die Gewandtheit beim Übersetzen der Cäsarlektüre, den reichen Vokabelschatz der Schüler, die starke Entwickelung des Sprachgefühls. Die O III zeigte nach noch nicht zweijährigem lat. Unterricht eine überraschende Sicherheit in den grammatischen Grundlagen und Gewandtheit im Übertragen aus einer Sprache in die andere, dazu eine vortreffliche allgemeine Verstandesschulung, so dafs die Klasse den Vergleich mit den Parallelklassen humanistischer Anstalten mindestens nicht zu scheuen brauchte, einen wahren Feuereifer für den Gegenstand, grofse Frische, keine Spur von Überanstrengung und Ermüdung. Ähnlich urteilt der Dir. der Karlsruher Realschule Dr. Treutlein nach wiederholtem Besuche der Reformanstalt.

Für das Reformgymnasium tritt kein geringerer als Paulsen in der 2. Aufl. seiner *Geschichte des gelehrten Unterrichts* S. 584 ein. Die letzten beiden Kapitel des mustergültigen Werkes, welche „Die preufsischen Lehrpläne von 1882 und 1891 und die Zukunft des gelehrten Unterrichts“ behandeln, sind überhaupt wie eine besondere Schrift zur Schulfrage anzusehen. Hören wir seine eigenen Worte: „Dafs ein solches System pädagogisch unmöglich sei, dafs es den Ruin unserer gelehrten Bildung bedeute, das will ich nicht so unbedingt behaupten. Viele Gründe sprechen

dafür, nicht mit dem Lat. zu beginnen. Hätte sich das Latein in den Schulen nicht aus rein historischen Gründen festgesetzt, es würde heute keinem Menschen der Gedanke kommen, mit dem Latein wegen seiner pädagogischen Vorzüge in VI zu beginnen. Ich glaube, der wachsende Abstand vom MA. und die zunehmende Bedeutung der modernen Sprachen werden auch uns von dieser Gewohnheit abdrängen, wie sie unsere Nachbarn bereits abgedrängt haben. Auch bei weit späterem Einsetzen des Lat. läfst sich noch etwas Rechtschaffenes auf diesem Gebiete erreichen.“ Ja, an einer anderen Stelle, S. 635, sieht Paulsen bereits eine Zeit kommen, in der das altklassische Element aufhören wird, die wesentliche Grundlage unserer Jugendbildung zu sein; die modernen Völker würden künftig die Vorbildung auf das wissenschaftliche Studium aus eigenen Mitteln bestreiten, und man werde bald aufhören, das Altklassische zur unerläfslichen Voraussetzung der Fakultätsstudien zu machen. — Wir hoffen aber, dafs diese Zeit noch recht fern ist, dafs niemand aus unserer Generation dies erleben wird.

Sehr sanguinisch denkt auch Dir. E. Schlee, *Reformschule und Realschule.* Er ist überzeugt, dafs trotz des Anfangs des lat. Unterrichts in der III das Reformgymnasium gerade in den alten Sprachen und in der Kenntnis der alten klassischen Litteratur das Gymnasium des traditionellen Lehrplans entschieden übertreffen mufs. Dafs die humanistischen Gegner der Reform ihre Vorzüge noch nicht eingesehen haben, erklärt er aus der Dauerhaftigkeit der pädagogischen Vorurteile. Unterdessen seien auch die den alten Lehrplan vorziehenden Gymnasialpädagogen bemüht, dem lat. Unterricht der unteren Klassen neues Leben einzuflöfsen. Erfreulich sei es, dafs überall die Prätension der „formalen Bildung“ durch die lat. Grammatik aufgegeben zu sein scheine. Dafür würde die Einführung in das klassische Altertum, Verständnis für die griechisch-römische Welt als Ziel hingestellt. Damit scheine freilich die seit einigen Jahren allgemein gewordene Forderung — nicht Einzelsätze, sondern zusammenhängende Stücke — vortrefflich zu passen. Aber diese Elaborate taugten erst recht nichts. In der Sache sei es begründet, dafs der doch verstandesmäfsig zu treibende Unterricht in der lat. Grammatik die Schüler der unteren Klassen anstrengt, ermüdet und oft langweilt, dafs er dagegen von III ab mit ganz anderer Frische und besserem Erfolge betrieben werden kann. Die lateinlose Realschule sei bereits entschieden zur Grund- und Stammschule aller höheren Schulen des künftigen Schulsystems geworden, darüber gebe es keinen Streit mehr. Die Realschule ohne Latein müsse aber in den unteren Klassen eine gute Grundlage für den Sprachunterricht, namentlich für die alten Sprachen legen.

Was dies anbetrifft, so stehen wir nach wie vor auf dem Standpunkte, dafs das Latein eine bessere Vorschule für das Französische, als das Französische (oder Englische) für das Latein abgiebt. Das ist ein einfaches, geschichtlich begründetes Gesetz, und von diesem [illegible]lichen, praktisch bewährten Lehrverfahren kann uns keine [illegible]

bringen. Man vergleiche dazu V. Kommerell, *Beobachtungen über den Einflufs des Latein im französischen Unterricht.* Diese Beobachtungen sind in einem Falle gemacht, wo der Einflufs besonders klar und rein zu Tage trat, nämlich an einem württembergischen niederen evang.-theologischen Seminar, wo die Schüler bis dahin gründlich Griechisch und Latein gelernt, Französisch wenig konnten, nun aber in zwei Jahren das Französisch schärfer betreiben mufsten, da es zum Examenfach in Form einer schriftlichen Komposition erhoben worden war. Beim grammatischen Unterricht war die Schulung, welche das Latein mit sich bringt, von hohem Werte, besonders in der Syntax; auf dem Gebiete der Wortkunde waren die Erfahrungen weniger günstig, noch ungünstiger auf dem Gebiete der Synonymik. Aber der Hauptwert des Lateinischen liegt tiefer, auf einem Gebiete, wo er sich weniger greifbar zeigt, als in der unmittelbaren Verwendung lateinischer Wörter, Formen und Satzbildungen, darin nämlich, dafs im Lateinischen die verschiedenen Spracherscheinungen so scharf und bestimmt hervortreten wie wohl in keiner anderen Sprache. Dies gilt namentlich für das logische Verhalten der Sätze untereinander: für jedes hat das Latein eine besondere Ausdrucksweise oder eine besondere Partikel; der Schüler ist also gezwungen, das Verhältnis der Sätze sich in jedem Falle klar zu machen und darnach die Übersetzung zu wählen, statt mechanisch deutsche Konjunktionen durch lateinische zu ersetzen. Darauf beruht ohne Zweifel der anerkannte Vorzug des Lateinischen, der Vorzug der logischen Schulung, eine gute Vorschule für jeden ferneren sprachlichen Unterricht, also auch für den französischen, zu sein und überhaupt zu klarem Denken und klarem Ausdruck anzuleiten. Kommerell rät endlich, auf Grund praktischer Erfahrung einen Vergleich der Schwierigkeiten, die das Französische Schülern mit und ohne lateinische Vorkenntnisse bietet, an bestimmten Abschnitten der Grammatik durchzuführen.

Im Gegensatz zu Ohlert macht sich Alex. Wernicke, *Kultur und Schule,* vorhin schon mehrfach erwähnt, keiner Unterschätzung des altklassischen Moments schuldig. In dieser immerhin beachtenswerten Schrift, beachtenswert auch dann, wenn man auf seinen Standpunkt sich nicht stellen kann, will er besonders den Begriff der allgemeinen Bildung bestimmen und behält dabei den Zusammenhang der historischen Entwickelung fest im Auge. Religion, Deutsch und Geschichte bilden das Kernstück seiner humanistischen Schule, an welche sich die Flügelstücke, das fremdsprachliche und das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet, zu einer Einheit anzugliedern haben; das Deutsche hat die führende Rolle. Die fremde Sprache hat die sprachlich-logische Schulung zu übernehmen; diese ist aber im wesentlichen unabhängig von dem gewählten Sprachstoff, ob sie durch Griechisch oder Lateinisch, Französisch oder Englisch erreicht wird, ist an und für sich gleichgültig, wenn sie nur überhaupt erreicht wird (S. 188, 193, 205). Der Litteratur der alten Griechen möchte Verf. aber einen Vorzug einräumen wegen ihres Gehaltes, läfst dabei

jedoch auch Übersetzungen zu. Wir halten es nicht für gleichgültig, an welchem Mittel oder durch welche fremde Sprache das Sprachbewufstsein gebildet wird. Das logische Gefüge ist nirgends durchsichtiger und folgerichtiger, der Aufbau des Sprachkörpers nirgends ebenmäfsiger und einfacher als im Lateinischen; darum ist gerade diese Sprache ein um so tauglicheres Rüstzeug zur sprachlich-logischen Schulung. Wernicke stellt weiter die Aufgaben der altsprachlichen Philologie und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung fest. Während Dir. Schulze im Programme des Cours du College Royal Français vom Jahre 1895 behauptet hatte, dafs das Gymnasium die einzige Schulgattung mit neunjährigem Lehrgange sei, die auf den Titel allgemeine Bildung Anspruch machen könne, will Wernicke die Bedingungen feststellen, unter denen Gymnasien, Realgymnasien und Ober-Realschulen nebeneinander völlig gleichberechtigt zu leben und zu schaffen imstande sind. Dabei werde sich zeigen, was der Erhaltung wert sei, und so ein wirklicher Schulfriede erreichbar sein. Nach seinem Plane, auf 10 Schuljahre berechnet, hat Gymnasium und Realgymnasium im gemeinsamen sechsstufigen Unterbau gemeinsam das Latein in 8, 8, 8, 8, 7, 7 Stunden, im vierstufigen Oberbau je 6 Stunden, aber auch für die Ober-Realschulen wünscht er die Einführung des Latein auf den obersten Stufen. Wir wünschen keine Annäherung und schliefslichen Zusammenfall der gymnasialen und realen Anstalten, empfehlen aber die Schrift auch unseren Philologen, denn sie ist anregend und mit wohlthuender Ruhe und besonnenem Urteil geschrieben. Wie sehr Verf. Verständnis für den Wert der altklassischen Bildung zeigt, dafür spricht, dafs er die eine lateinische Mehrstunde freudig begrüfst. Auch in anderen Schriften nähert er sich Ohlert, so in *Das Gymnasium und sein sog. Monopol* (PA. No. 6), worin er das alte Gymnasialmonopol auf alle Fälle für verloren ansieht, und in *Die Ober-Realschule des Reform-Systems* (RhS. 29), wo er Ohlerts deutsche Einheitsschule empfiehlt.

Zu den Neuerern und Reformern gehört auch E. Lentz, aus früheren Jb. bekannt. In einem Vortrage, gehalten im Verein für Schulreform in Braunschweig, über *Gegenwart und Zukunft des Lateinunterrichts auf den Gymnasien,* der für so wichtig gehalten worden ist, dafs gleich drei reformlustige Zeitschriften (PA. 493, ZlS. 334, RhS. 22) ihn wiedergeben, führt er etwa folgendes aus: Auf der Unterstufe des Gymnasiums widerspricht der lateinische Unterricht dem Bedürfnis des kindlichen Geistes. Er steht hier in einem ungesunden Verhältnis zum muttersprachlich-sachlichen Unterricht, bietet dem Kinde nicht diejenige Nahrung, die es notwendig zum Aufbau seiner Gedankenwelt bedarf, und entzieht durch das Gewicht seiner Stellung dem für diese Altersstufe geeignetsten Unterrichtszweige, dem naturkundlichen, die notwendige Pflege und Beachtung. Im Anschlufs daran sucht Lentz zwei Einwände zu widerlegen, die gewöhnlich gegen ein Hinausschieben des Beginns des lateinischen Unterrichts erhoben werden. Man behaupte, durch eine solche Neuerung werde die sprachliche und die logische Entwickelung des Kindes geschädigt, allein durch

den frühzeitigen fremdsprachlichen Unterricht (also auch wohl durch den französischen oder englischen in VI?) werde das Kind zur Gedankenlosigkeit im Unterricht verführt. Nach Übermittelung der alten Sagen dagegen, nach der Pflege geschichtlicher Darstellung, nach mehrjährigem Einleben in die Welt des Altertums sei der lateinische Unterricht viel günstiger gestellt. Dann könne die Einführung in die Sprache der alten Kultur an würdigen Stoffen geschehen, anstatt wie jetzt an Sätzen nichtigen Inhalts. An einem wertvollen, das Interesse des Lernenden fesselnden Inhalt — und diesen Satz geben auch wir ohne weiteres zu — rankt sich die Sprache am leichtesten empor. Durch Pflege des sprachlichen Interesses dient man der sprachlichen Ausbildung am meisten und zwar habe, entsprechend dem Interesse der Jugend, in den ersten Jahren des Lateinunterrichts, etwa in III und UII, der antike Mensch als solcher im Vordergrunde zu stehen, auf der Oberstufe das öffentliche Leben der Alten. Nach diesem Grundsatz regle sich die Auswahl der Lektüre, wofür Ratschläge gegeben werden. Der erste Kreis, den Menschen umfassend: Phädrus, Nepos, Ovid, Catull, Auswahl aus Horaz, der zweite (Staat) Livius (nicht Cäsar), Ciceros Staatsreden, eine interessante Parallele zum Unterricht in der neueren Geschichte. Für Lentz' Stellung ist auch ein anderer Aufsatz, *Die geistige Verfassung der Gymnasiasten,* bezeichnend. Während Fries LL. Heft 50 aus Anlafs der Besprechung von Ohlerts *Die deutsche Schule* sagt: „Wir halten daran fest, dafs insbesondere die lateinische Grammatik und das Hinübersetzen in diese Sprache eine Schule des Denkens ist, und haben bei unbefangenster Beobachtung die lateintreibenden Schüler noch immer in dieser Hinsicht reifer gefunden als ihre lateinlosen Altersgenossen" — will Lentz aus seiner Praxis das Gegenteil beweisen. Jener Unterricht fördere die Knaben geistig nicht nur nicht, sondern führe sogar eine rückläufige Bewegung ihres geistigen Vermögens herbei.

Eins ist uns bei diesen Reformschriftstellern aufgefallen. Ihre Vorträge auf den Vereinstagen erscheinen fast immer im Wortlaut in zwei oder drei Zeitschriften zugleich, der wesentliche Tenor ihrer Schriften wird in den Zeitschriften ihrer Richtung immer von neuem wiederholt. Liegt das etwa am Stoffmangel? Giebt es der Männer von Bedeutung, die für diese Bewegung wirken, so wenige, dafs man immer wiederholen mufs, was ein Einzelner einmal geäufsert? Das Ganze macht einen armseligen Eindruck oder erweckt den Anschein, als ob die Bewegung nur künstlich über Wasser gehalten würde von wenigen Trägern und Anhängern. Wie soll man es sonst erklären, dafs Ohlert auf Lentz und Wernicke, Wernicke auf Lentz und Ohlert und Lentz auf Ohlert und Wernicke (vgl. RhS. 29) sich berufen? Einer stützt und citiert immer den andern, und das sieht doch nicht sehr lebenskräftig aus.

Ähnlich wie Wernicke ist A. Sachert, *Gedanken über die künftige Gestaltung unseres höheren Schulwesens,* ein Verehrer des Latein und überhaupt des Altertums und doch ein Fürsprecher des gemeinsamen

Unterbaues aller höheren Schulen, wodurch ein Hinaufschieben des Latein in die mittleren oder oberen Klassen bedingt wird. Und wenn nun der Herausgeber des PA., E. Dahn, daselbst in Heft 4 die Frage zur Behandlung anregt: Ist es Zeit, aus VI und V den fremdsprachlichen Unterricht zu verbannen? so antworten wir mit nein. Es wäre verfrüht, wollte man jetzt, ehe die Reformgymnasien Abiturienten entlassen und somit ihre Existenzberechtigung erwiesen haben, einen solchen Schritt thun. Man warte wenigstens noch ein Jahrzehnt. Haben die Reformschulen sich dann bewährt, so wird ihre Zahl von selbst wachsen und die Behörden werden ihnen keinen Stein in den Weg legen. Und das dürfte kommen trotz aller Kassandrarufe Uhligs und anderer Schulmänner vom „HG.“, trotz der Bedenken eines Orterer, der sie für prinzipiell verfehlt erklärt und meint, auch die Experimente in Frankfurt a. M. u. a. O. bewiesen ihre volle Nützlichkeit und Notwendigkeit nicht. Es seien das Ausnahmen unter besonders günstigen Verhältnissen — ein Moment, das auch der preufsische Minister v. Bosse wiederholt betont hat. Der bayerische Kultusminister v. Landmann will darum eine Kommission nach Frankfurt schicken, wie er im Landtage erklärte.

Wir sind durchaus nicht prinzipielle Gegner des Reformgymnasiums; wir sprechen ihm durchaus nicht Lebenskraft und Existenzberechtigung ab. Wir können nur bei der augenblicklichen Sachlage noch nicht dafür eintreten. Noch stehen wir nach wie vor auf dem Standpunkte der durch die neuen Lehrpläne eingeführten Ordnung. Wir haben schon im vorigen wie in früheren Jb. gezeigt, dafs die Meinung, den klassischen Studien sei damit gedient oder doch nicht geschadet, wenn ihr Beginn hinausgeschoben wird, bis jetzt durch nichts eine zuverlässige Stütze erhalten hat. Die Erfahrungen in anderen Ländern lehren aber, der einmal ins Rollen gekommene Stein macht nicht Halt. Dies lehrt die Entwickelung des klassischen Unterrichts in Norwegen. Für unsere Ansicht spricht auch die Rehabilitation der klassischen Studien in Nordamerika. Selbst der dem Fortschritt huldigende Abg. Wetekamp, *Schulreform und Schulbestrebungen in den skandinavischen Ländern,* mifsbilligt die völlige Beseitigung des Lateinischen in Norwegen, da nunmehr für gewisse Studien notwendige Vorkenntnisse auf den Gymnasien nicht mehr zu gewinnen seien.

Zum Schlusse dieses Abschnitts sei auf eine Schrift aufmerksam gemacht, welche in aller Kürze, aber in ausgezeichneter Klarheit mit Zusammenfassung aller wesentlichen Momente auf den unersetzlichen Wert des Lateinischen für unsere Jugendbildung und auf die veränderte Stellung des Lateinischen nach den neuen Lehrplänen hinweist: es geschieht dies in der wertvollen und lehrreichen Pg.-Abh. von H. Volger, *Die Einheitlichkeit der Satzlehre für alle Schulsprachen* (Ratzeburg 1897, No. 293), und zwar in der Einleitung S. 3—7. Alle Freunde des Lateinischen werden Volger für seine warmen Worte dankbar sein.

2. Schriften zur Methodik.

A. Die neuen Lehrpläne.

Neu ist, dafs in Preufsen die bezüglichen Bestimmungen der Lehrpläne über die Auswahl der Lektüre nicht mehr als bindende Vorschriften, sondern als Ratschläge aufgefafst und behandelt werden. Wir entnehmen dies dem Aufsatze G. Uhligs über *Johann Stauder* (Nekrolog). Die gegenwärtige Praxis der preufsischen Schulverwaltung entspreche dem; man vergleiche die Verhandlungen der badischen Direktoren-Konferenz vom 26. November 1896 (SwS. 10), wo dieselbe Ansicht ausgesprochen wird. Im übrigen brachten diese Verhandlungen wenig Bemerkenswertes oder Neues zu Tage. Aufser der Frage der Auswahl der lateinischen Lektüre, welche ohne neue Ergebnisse war, wurde noch über die Vereinheitlichung der Schulbücher im ablehnenden Sinne gesprochen, die Notwendigkeit schriftlicher Arbeiten (Exercitia und Extemporalia) als Übungen bejaht, Angriffe gegen die lateinische Grammatik von Schmalz erhoben und vom Verfasser derselben zurückgewiesen.

Das neue *Karlsruher Reformgymnasium* hat folgende Lateinstunden von UIII an: 10, 10, 8, 8, 8, 8. Die Real-Oberstufe (Realg.) von UII an: 6, 5, 5, 5. Das Ministerium verfügte diese Stundenzahl, während man ursprünglich eine geringere haben wollte. Ebenso lasen wir, dafs das *Stuttgarter Realgymnasium* 12 Stunden Latein mehr hat als das griech. Gymnasium. Man sieht daraus, wie hoch der Wert dieser Sprache auch für die realen Fächer geschätzt wird. — Am neuen *hannoverschen Reformgymnasium (Leibniz-G.)* wird der lateinische Unterricht in der III gymn. und real. gemeinsam betrieben mit Erlaubnis des Kultusministeriums, so dafs hier der gemeinsame Unterbau sogar bis UII reicht (RhS. 35). Auch an realen Anstalten ist in Preufsen die freigestellte 4. Lateinstunde in den oberen Klassen vielfach eingeführt worden, z. B. in Cassel, Charlottenburg, Crefeld, Elberfeld, in Grünberg in Schles. auf Kosten des Gesangsunterrichts. — Max C. P. Schmidt, *Die 7. Lateinstunde* (BhS. 23), fragt, wer Recht habe, derjenige, welcher die 7. Stunde zu entlastenden Repetitionen benutzt, oder wer sie für überflüssig hält.

In Msch. 94 f. finden wir die Bedingungen der *Aufnahmeprüfung im Lateinischen* für die österreichischen Mittelschulen; ein Normale der Forderungen, die bei der Aufnahme in die Klassen der Gymnasien und Realschulen in den einzelnen Gegenständen zu stellen sind. Das Ganze ist ein Bericht des Sonderausschusses des Vereins „Mittelschule“, erstattet von A. Paulitschek.

Wir wenden uns nun zu dem seit Jahren hier ständigen Kapitel der **Erfahrungen mit den neuen Lehrplänen** und zu den Wirkungen derselben. Während wir aber sonst in der Regel nur Stimmen einzelner Schulmänner vorzutragen Gelegenheit hatten, sind wir jetzt in der Lage, von einem amtlichen Bescheide zu sprechen und zwar etwas aus dem Bescheide des preufsischen Kultusministeriums auf die von den

Provinzial-Schulkollegien erstatteten Verwaltungsberichte über die Gymnasien in den Schuljahren 1892/93 bis 1895/96 mitzuteilen. Mit allem Nachdruck wird hier gleich anfangs darauf hingewiesen, dafs eine „Rückwärtsrevision“ der Lehrpläne gänzlich ausgeschlossen sei. Nur eine gewinnende und erwärmende Behandlung der Lektüre könne wieder Liebe zum Altertum erwecken; in dieser Hinsicht hofft der Minister auf die bessere Vorbildung der jüngeren Lehrkräfte. Er macht auf die gestattete Freiheit aufmerksam, z. B. beim lateinischen Unterricht der Tertien dürfen die Stundenzahlen für Grammatik und Lektüre auf kurze Zeit vertauscht werden. Was die Stellung und die Erfolge des lateinischen Unterrichts anbetrifft, so tadelt der Minister, dafs noch vielfach das Lehrziel nicht richtig erfafst werde. Bei der Beurteilung der Erfolge im Lateinischen soll nicht aufser Acht gelassen werden, dafs auf stilistische Fertigkeit im Schreiben, welche übrigens auch früher nur selten erreicht wurde, nach den jetzigen Lehrzielen bestimmt verzichtet werde. „Die erforderliche grammatische Schulung kann und mufs bei richtiger Unterrichtsweise in den unteren und mittleren Klassen bei 8 und 7 wöchentlichen Lehrstunden erreicht und in den oberen Klassen, zumal nach Zulassung einer Verstärkung des Lateinunterrichts in diesen, entsprechend erhalten werden, wenn von unten auf sichere Kenntnis und Anwendung der gangbaren Flexionsformen, klare Unterscheidung der sprachlichen Kategorieen und eindringendes Verständnis der Satzverhältnisse als eine Hauptaufgabe des grundlegenden Unterrichts methodisch gepflegt werde. Leider hat eine mifsverständliche Auffassung der methodischen Bemerkungen nicht selten dazu geführt, dafs man bewährte, den Unterbau sichernde Übungen in den unteren und mittleren Klassen vernachlässigen zu dürfen vermeinte. Festzuhalten ist nur, dafs die Grammatik nicht als Selbstzweck behandelt werden darf, sondern das Hauptgewicht auf die Lektüre und das Verständnis des Gelesenen zu legen ist.“ Hiermit wird also das Hinübersetzen eindringlich vorgeschrieben, schon im Hinblick auf die Reifeprüfung, denn „die Aufgaben für die Reifeprüfung sind so zu wählen, dafs ihrer Bearbeitung der Wert einer selbständigen Leistung gesichert ist“, also nicht solche Aufgaben sind zu wählen, deren lateinischen Text der Schüler mehr oder weniger dem Gedächtnisse sich eingeprägt hat. Klagen über die Unzulänglichkeit der Stundenzahl seien unberechtigt; werde doch nach den Beobachtungen erfahrener Anstaltsleiter und Lehrer in der Beherrschung der lateinischen Schriftsteller schon jetzt mehr erreicht als früher. Nach dieser Äufserung des Ministers ist also an eine weitere Vermehrung der Lateinstunden nicht zu denken. Es unterliege ferner keinem Bedenken, die Auswahl der Lektüre dem jeweiligen geistigen Stande der Klasse anzupassen. Diese Freiheit wird ausdrücklich gewährt. Abgesehen von der hiernach erlaubten Verstärkung der für Grammatik oder Lektüre angesetzten Stundenzahl der Tertien dürfen fortan auch die lateinischen Inhaltsangaben in den oberen Klassen fallen oder zurücktreten, wo andere Übungen notwendiger erscheinen. Da die amtlichen Lehrpläne hiervon nichts erwähnen,

so ist diese Freiheit bemerkenswert; sie ist auch willkommen. Andererseits verlangt der Minister strikte Beachtung der Lehrpläne von jenen älteren Direktoren und Lehrern, welche sich mit den neuen Bestimmungen nicht recht befreunden konnten oder mochten, und droht in Fällen eigensinnigen Widerstrebens oder träger Bequemlichkeit mit allem Nachdruck einschreiten zu wollen. Dafs diese scharfe Drohung durchaus nötig war, darauf wiesen wir Jb. XI, 12 hin und freuen uns deshalb, dafs unsere Mahnung zu energischem Einschreiten nun gegenstandslos geworden ist. So dankbar wir also diesem durchaus zeitgemäfsen ministeriellen Bescheide in allen Stücken zustimmen, so wollen wir doch nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, dafs in ihm noch eine Bestimmung vermifst wird, nämlich die Zurücknahme der unzeitgemäfsen Verordnung betreffs der Einführung neuer, den Lehrplänen entsprechender Schulbücher. Wie sehr diese Verordnung nicht nur die Einführung passender Unterrichtsmittel erschwert, sondern auch den ganzen Erfolg der neuen Lehrpläne in Frage stellt, haben wir Jb. X, 60 und XI, 12 ausgeführt. Hoffen wir, dafs die hohe Behörde endlich auch hierin Wandel schaffe. Dafs sie nicht auf dem einmal eingenommenen Standpunkte unzugänglich verharrt, sondern der Kritik und Besserungsvorschlägen, aus der Erfahrung der Lehrer heraus gemacht, Gehör schenkt, hat sie übrigens auch mit ihrer Verordnung, betreffend die Vereinfachung der Direktoren-Versammlungen, bewiesen.

Die neuen Lehrpläne und die altsprachliche Lektüre werden in einer Abhandlung von F. Aly ZG. 71 besprochen. Er sieht in ihnen manches Annehmbare, ja Erfreuliche. Unter den jetzigen Verhältnissen nach Gewährung der 7. Lateinstunde sei ein ertragreicher Unterricht in den alten Sprachen möglich, wenn man die Sache richtig anfängt, d. h. wenn man die Lehrpläne nach dem Geiste und nicht nach dem Buchstaben auslegt und ausführt. Was die Hauptsache sei: die Grundlage sei solide und dauerhaft. Das inhaltliche Verhältnis der Schriftsteller, die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Alten, früher völlig vernachlässigt, auf der Schule wie auf der Universität, seien jetzt endlich zu ihrem Rechte gekommen. Mit den Auswüchsen einer einseitigen Sprachphilologie gründlich aufgeräumt zu haben, sei das Verdienst der neuen Lehrpläne. Sie, die vielgeschmähten, seien besser als ihr Ruf. So stellt sich Verf. auf den hier von uns stets vertretenen Standpunkt. Was aber die Ausführung der Lehrpläne anbetrifft, so sei sie in den einzelnen Provinzen sehr verschieden. Einige befolgten die offiziellen Bestimmungen dem Wortlaut nach, ohne die Freiheit der Bewegung, wie sie z. B. in der Lektüre verstattet ist, in Anspruch zu nehmen. Das sei durchaus zu tadeln. Wenn es ein Vorzug der neuen Lehrpläne sei, dafs sie die Lektüre in die ihr gebührende Stelle eingesetzt haben, so stellen sie doch grofse Anforderungen an den Lehrerstand; sie verlangen hingebende Versenkung in den Schriftsteller, sie verlangen Geist oder doch Frische und Begeisterungsfähigkeit. Aber die vorgeschriebene zu hohe Stundenzahl

der Lehrer untergrabe eine energische und fruchtbringende Lehrarbeit. Kein älterer Lehrer könne über 3 Stunden täglich mit Erfolg unterrichten.

Auf eine andere Schwierigkeit macht Max C. P. Schmidt, *Die lateinische Lektüre in Prima,* aufmerksam. Die Lehrpläne stellen wöchentlich 5 Stunden für die Lektüre der I zur Verfügung. Ihre vortrefflichen Gesichtspunkte lassen sich aber in der dargebotenen Zeit nicht erfüllen, weil z. B. von den 3 Stunden Tacituslektüre in I die Zeit für Klassenarbeiten und schriftliche Übersetzungen ins Deutsche abgeht, ferner fällt manche Lehrstunde aus. Es bleiben ungefähr 57 Stunden übrig, welche zur Durchführung der Theorie keineswegs ausreichen.

Zum Schlusse dieses Abschnitts sei ein Aufsatz von Th. Sorgenfrey, *Die Ausführung der neuen Lehrpläne,* ZG. 479, erwähnt, auf den wir weiter unten beim Artikel „Privatlektüre" näher eingehen. Er zählt zwei gewichtige Punkte auf, in denen die neuen Lehrpläne noch nicht durchgeführt worden sind.

B. Didaktik im allgemeinen.

In einem Aufsatze, *Zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts an unseren Gymnasien,* führt A. Setunský aus: Die praktische Pädagogik müsse der Entwickelung der theoretischen Wissenschaft der Pädagogik seit Herbart Rechnung tragen. Das geschehe in der Praktischen Pädagogik von A. Matthias, deren bewufste Methode psychologisch begründet sei. Im weiteren zur Lektüre, dem geeignetsten Mittel zur Erlangung der sittlich-ästhetischen und sprachlich-logischen Bildung übergehend, sagt er, alle Übungen müfsten auf die Entwickelung der Denk- und Urteilskraft der Schüler hinzielen, und darum sei schon im Anfangsunterricht auf den Inhalt der Sätze Wert zu legen, das Mittel der Induktion von Anfang an auch im grammatischen Unterricht anzuwenden. Brauchbare deutsche Lehrproben, dann Proben von dieser Induktion im lateinischen Elementarunterricht werden von ihm gegeben. Er verlangt also gleich uns zusammenhängende Texte schon von Anfang an, auf deren Vorteile hingewiesen wird. Die Lektüre mufs hier schon durch ihren Inhalt fesseln, die Lernlust erwecken und doch auch ein genügendes Substrat für sprachliche Übungen bieten. Was den Inhalt der Lesestücke anbetrifft, so darf er nicht wie in der neusprachlichen Lektüre aus der nächsten Umgebung des Schülers entnommen werden. Hier sei Dettweilers Vorschrift mafsgebend, die den Forderungen unserer Lehrpläne entspricht. Die folgenden Ausführungen über die Einübung der Deklination und Konjugation schliefsen sich meist an Mülder und Dettweiler an, zum Teil auch an Lattmann und Waldeck. Einzelsätze werden nicht ganz ausgeschlossen; auch die Induktion wird nicht überall und immer für nötig erklärt, wohl aber in der Syntax. Hierüber wird ausführlich gesprochen und das Verfahren auch im Deutschen und Griechischen angewandt.

O. Fiebiger veröffentlicht in den NJ. II 275 ff. (269) ein bisher

verschollenes *Gutachten Gottfried Hermanns* über den lateinischen und griechischen Sprachunterricht, abgegeben 1818 an das Kuratorium der Thomasschule in Leipzig. Es verrät die allgemeinen Grundsätze, welche der grofse Meister der klassischen Philologie beim Schulunterricht in den alten Sprachen befolgt wissen wollte. Es ist durchaus noch nicht veraltet und in mehrfacher Beziehung interessant. Wie man es damals nicht anders kannte, verlangt Hermann für die Unterstufe durchaus mechanischen Betrieb, in den oberen Klassen komme es dagegen darauf an, den Schüler mit dem Geist der alten Sprachen vertraut zu machen. Nichts ist dazu mehr geeignet als eine sorgfältige, eindringliche Klassikerlektüre. Nicht viele, sondern wenige Schriftsteller soll der Schüler lesen, und zwar einen auf einmal, aber wenn möglich vollständig und wiederholt. Die bisherige Praxis der Thomasschule und der Fürstenschulen entsprach dem nicht. Lateinische Stilarbeiten setzt Hermann erst in II an, mehr Retroversionsübungen, in I freiere Übungen; Prosodie und Metrik seien fleifsig zu üben. Zum Schlusse giebt er Bemerkungen über die zweckmäfsigste Art des Lesens und die Erklärung der Schriftsteller in der Stunde, sowie über die Privatlektüre.

Ein neues Unterrichtssystem für die Gymnasialsprachen hat G. Häbler ausgearbeitet. Einem einleitenden Teile *Der Sprachunterricht der deutschen Schulen. Seine Fehler, seine Ziele* folgt ein zweiter: *Einführungen in die sechs Hauptsprachen der europäischen Kulturvölker.* Bisher liegen die Lehrgänge für Griechisch und Lateinisch vor. Ihr Verf. fufst auf eine vierzigjährige Lehrthätigkeit und Erfahrung. Da nach den neuen Lehrplänen möglichst viel in möglichst kurzer Zeit auch minder begabten Schülern beigebracht werden soll, so sei eine Verbesserung der Lehrmethode am Platze. Häbler will sechs Sprachen, auch Italienisch und Spanisch nämlich, in weniger Stunden als bisher lehren, daher die „Einführungen". Seine Bücher sind für Privat- und Selbstunterricht geeignet. Für die Gymnasien reicht einmal der Stoff nicht aus, besonders nicht die Syntax, denn wer die Bücher erfolgreich durchstudiert hat, würde etwa für O II reif sein — anderenteils verhindern die beigegebenen „Lösungen" der Aufgaben eine Einführung im Unterrichte. Die Lehrgänge für beide Sprachen sind parallel gearbeitet, enthalten in hergebrachter, praktischer Weise Grammatik, Übungsbuch und Vokabular zusammen. Was Verf. tadelt, z. B. den Anfang mit der Deklination, die gereimten Genusregeln, die zu häufige Unterbrechung der Lehren und Regeln durch Aufgaben, den zu späten Anfang der Schriftstellerlektüre, das zu frühe Schreiben, den Ciceronianismus — alles das ist entweder in der heutigen Praxis schon abgeändert oder doch auch anderweitig in Lehrgängen bereits aufgenommen oder endlich an sich nicht so schlimm, wie es dargestellt wird. Andererseits entbehren die eigenen Aufstellungen des Verf. hier und da der wissenschaftlichen Zuverlässigkeit. Beachtenswert ist die Betonung der Notwendigkeit, für alle Schulsprachen gültige, klare syntaktische Grundbegriffe zu schaffen.

In diesem Streben begegnet Verf. sich mit Alb. Schaaff, *Die Kunstausdrücke im Unterrichte der klassischen Sprachen* I. Ausgehend von der Beschränkung des grammatischen Unterrichts durch die neuen Lehrpläne und von der Thatsache, dafs viele eingebürgerten grammatischen termini von den Schülern kaum verstanden werden, will er der Vereinfachung halber die Frage anregen, ob wir nicht für den gesamten sprachlichen Unterricht eine einheitliche Terminologie erlangen können und zwar in engem Anschlufs an den deutschen Unterricht unserer Elementarschulen, also möglichst deutsche grammatische Kunstausdrücke. W. Deecke, der in seiner lat. Grammatik fast alle fremdwortlichen Ausdrücke beseitigte, ist aber bekanntlich mit seinem Versuch gescheitert, und so fürchten wir, aus Schaaffs Untersuchung, die noch nicht abgeschlossen vorliegt, wird nichts Besseres herauskommen. Immerhin ist der erste Schritt, den er thut, die Frage nach dem Ursprunge dieser termini und nach ihrem allmählichen Eindringen in die Grammatik oder den Unterricht, sehr dankenswert. Seine Abhandlung beschränkt sich auf die Terminologie Priscians und Donats, die Grundlage für das Mittelalter; Fortsetzung wird in Aussicht gestellt.

Eine andere Frage regt Lüttgert an: *Welche Unterstützung kann der altsprachliche Unterricht, vorzugsweise die Lektüre in den oberen Klassen dem Religionsunterricht gewähren?* Dafs es ein gemeinsames Terrain zwischen beiden giebt, wer wollte es leugnen? Aus Gründen der Konzentration schon sollte der Lehrer der alten Sprachen dem Religionslehrer in die Hände arbeiten, vergl. Lehrpl. S. 69 ff. Bildet doch der religiös-sittliche Faktor bei den Alten eine Hauptseite ihres Kulturlebens, in welches der Schüler einzuführen ist. Aber die vergleichende Besprechung sei noch in der I kurz, nur data occasione, nichts künstlich zum Vergleich Herbeigezogenes! So empfiehlt denn Lüttgert die Lektüre von Cicero de natura deorum. Er stellt, was gewifs manchem willkommen, das notwendige Handwerkszeug für die Kenntnis der ethischen und religiösen Vorstellungen der Alten in aller Kürze zusammen; unter vielen anderen nennt er besonders Nägelsbach, Homerische Theologie und die nachhomerische Theologie des griechischen Volksglaubens; Schneider, Geistliche Klänge aus den griech. und röm. Klassikern; Spiefs, Logos Spermatikos, Schriften von Rieder (s. unsere früheren Jb.); Th. Wehrmann, Griechentum und Christentum, Seiberts gleichlautende Schrift. Besonders wertvoll seien: Höhne, Das Neue im Christentum gegenüber dem altklassischen Heidentum, Schriften von Kahnis, Rothfuchs, Salkowski (ZG. 1894, 673), Steuding (NJ. 1895, 96); einige von Lüttgert selbst verfafste und auch solche von katholischen Verff. werden namhaft gemacht. Das Wie? die Methode wird positiv durch Markierung der religiösen Zeugnisse des Altertums u. s. w. nachgewiesen. Aus den zahlreichen recht anregenden Gedanken des Verf. ersieht man sein Bestreben, dem Schüler klar zu machen, was die Alten hatten und was sie nicht hatten.

„Von Zeit zu Zeit hör ich P. Meyer gern,“ nämlich den bekannten

einsichtigen und gedankenreichen Pädagogen, der im Gm. so anmutig über allerhand Gymnasiales zu plaudern weifs, sogar „Von der Erziehung der Lehrer durch die Schüler" (Gm. No. 15). Unter dem Titel *Naivetät und Kritik im Unterricht* bringt er im Gm. 361 eine Sache aufs Tapet, die wohl der Besprechung wert ist. Es gab, so führt er aus, in unseren Schulen eine Zeit, wo man gläubig alles hinnahm, was einem in den lat. und griech. Schriftstellern gedruckt entgegentrat. Beispiele aus Cäsar, Cicero, Livius, Sallust werden angeführt. Schuld war der damalige Betrieb der klassischen Sprachen, den man heutzutage als den grammatischen gebrandmarkt hat, ferner eine gröfsere Behaglichkeit des Lebens. Es ging eben damals alles gemütlicher zu. Das ist heute anders geworden, die Kritik wurde Allgemeingut, es kamen die neuen Lehrpläne mit ihrer scharfen Betonung der allseitigen Erfassung des Inhalts. Aber der Lehrer soll die neue kritische Weisheit beileibe nicht lehren. Sie liegt dem Schüler fern; sein Lebensalter ist nicht das der Kritik; er bleibt bis zur I im wesentlichen naiv. Er ist auch zur Kritik noch nicht reif; man verdirbt ihm den Genufs, und die ungetrübte Wirkung ist doch das beste an jedem Kunstwerke. Man sage z. B. bei einem geschichtlichen Irrtum des Nepos, abgesehen von Milt. 1, nichts, auch nicht bei Milt. 6, 4 largitione magistratuum oder Pelop. 1, 4 nam post bellum Peloponnesium oder Them. 2 bello Corcyraeo, oder man setze dafür Aeginetico in den Text. Auch bei Cäsar ist ein einseitig national-deutscher oder gallischer Standpunkt der Betrachtung nicht richtig. Man soll nur den Sinn für das Thatsächliche wecken. Welche Fragen hiernach beim bellum Helveticum zu stellen sind, um einen Ausgleich zwischen Kritik und Naivetät zu schaffen, zeigt Verf. Er wünscht durchaus keinen blinden Köhlerglauben, der das Unrichtige für richtig, das Unschöne für schön erklärt, sondern dafs man sich mit den nackten Thatsachen begnüge, ohne sie zu beurteilen. Ohne mit dem Verf. in allem einverstanden zu sein, halten wir doch unseren Widerspruch hier zurück.

Chr. Wirth, der, wie den meisten bekannt, einst 36 Thesen (Gründe) gegen das Hinübersetzen veröffentlichte, tritt seitdem gleichsam als vereidigter Sachverständiger für diese Frage auf. In einem Aufsatze *Zum Streit über das Hinübersetzen und Herübersetzen* giebt er eine zusammenfassende Übersicht über den Stand der Frage. Vier Hauptmeinungen sind in den letzten Jahren zutage getreten. 1. Die einen sagen: Hinübersetzen ist Hauptsache — diese Partei hat jetzt wenig Anhänger. 2. Die anderen: In den unteren Klassen unentbehrlich, mufs es in den oberen Klassen zurücktreten -- so denkt die neue Schulordnung und die Mehrzahl der jetzigen Schulmänner. 3. Eine dritte Partei will es gänzlich aus dem Gymnasium verbannen und die dafür verwendete Zeit und Kraft zum Herübersetzen nehmen — sie gewinnt unter den jüngeren Schulmännern mehr Boden. 4. Eine radikale und grundstürzende Richtung will den ganzen fremdsprachlichen Unterricht abschaffen und deutsche Übersetzungen an die Stelle treten lassen. Aber diese vierte Klasse hätte Wirth ganz

aus dem Spiele lassen sollen, denn sie hat mit seinem Thema doch nichts zu thun. Er selbst redet natürlich für das Votum der 3. Partei, das er von neuem mit grofsem Aufwand von zum Teil überzeugungskräftiger Beredsamkeit verteidigt. Er zeigt, wie aufserordentlich schwierige und vielseitige Verstandesthätigkeit beim Herübersetzen in Bewegung gesetzt wird; jene sei mindestens ebenso energisch und geistübend wie beim Hinübersetzen, auch die Befähigung des Schülers zeige sich hier ebenso gut. Wenn sein früherer Rezensent Fleischmann, der für die zweite Ansicht eintritt, eine gründliche Kenntnis der Grammatik ohne Hinübersetzen für unmöglich halte, so verlange er (Wirth) dagegen eine Herübersetzungsgrammatik, die ebenso fein und gerade so interessant sei. [Eine solche Lektüregrammatik im Gegensatz zu den bisherigen Stilgrammatiken haben wir seit 1892 als eine Konsequenz der neuen Lehrpläne in diesen Jb. unablässig gefordert. Man vergleiche unsere Ausführungen Jb. XI, 18 f. zu Waldecks mit Wirth sich nahe berührenden Auslassungen.] Im weiteren Verfolg seines Themas bekämpft Wirth O. Jäger, welcher das Hinübersetzen für schwieriger hält. Kurz, die Ansichten sind noch nicht geklärt. Es kommt u. E. alles auf den Lehrer an; ein geschickter Lehrer kann das Hinübersetzen zu einer ebenso geistbildenden Übung, zu einer Schule der Logik machen wie das Herübersetzen; nach den neuen Lehrplänen aber mufs er die vielseitige und umfassende Verstandesübung beim Herübersetzen bevorzugen. Darin stimmt uns auch Deuerling bei, der BG. 99 bei der Anzeige von Dettweilers „Didaktik und Methodik“ gleich Dettweiler offen gesteht, dafs der Wert des Hinübersetzens und der lat. Stilübungen noch immer sehr überschätzt wird. Die schriftlichen Übersetzungen aus der Fremdsprache geben ein besseres Kriterium über die Auffassungsgabe und geistige Gewandtheit des Schülers.

Wer sich über die Gouinsche Methode des fremdsprachlichen Unterrichts belehren will, lese den Aufsatz von Ritschel *Eine Lateinstunde nach Gouinscher Methode bei Dr. Baltzer an der Londoner Central-School* in ZöG. Heft 3, vgl. Gm. 376.

C. Anfangsunterricht.

Wir haben die Rührigkeit der österreichischen Gymnasiallehrer und den Eifer, mit dem sie methodische und didaktische Fragen aus der Gymnasialpraxis auf ihren Vereinstagen erörtern, schon mehrfach anerkennen müssen. Davon legt auch der letzte Jahrgang ihres Vereinsorgans „Mittelschule“ Zeugnis ab. Wir finden darin einen Vortrag von Perkmann *Über eine Verbesserung des lat. Elementarunterrichts.* Er wünscht, dafs in diesem Unterricht mehr als bisher die Entwickelung des Sprachgefühls befördert werde und zwar in der Weise, wie es in früheren Jahrhunderten von hervorragenden Didaktikern geschehen sei. Er schlägt ferner vor, dafs die Stoffe auf dieser Stufe in vorherrschend zusammenhängenden Stücken mehr als seither römisches Leben und römische Geschichte behandeln und dafs zu diesem Zwecke auch Abbildungen im

Lehrbuch Platz finden können. Man möge an die Regierung mit der Bitte herantreten, einzelnen Lehrern, die dazu Lust haben, zu gestatten, diese Methode probeweise in der Schule praktisch durchzuführen. Er stellt in diesem Sinne drei Thesen auf, woran sich eine lebhafte Debatte knüpft. Falbrecht ist mit dem Vorschlage einverstanden, doch solle man auf dem Umwege über die heimische Geschichte zu Darstellungen aus dem römischen Leben schreiten. Der lat. Unterricht solle mit solchen Wörtern begonnen werden, deren Apperzeption dem Schüler leicht sei. Waniek bekämpft einzelne Ausführungen des Vortrags. Die Muttersprache bleibe das Medium der Wortvorstellung der fremden Sprache und der Anschauung. Neben der Induktion müsse das Gedächtnis, wohl die bedeutendste Kraft des Schülers auf dieser Stufe, scharf in Anspruch genommen werden. Schwaiger will der induktiven Methode den Vorzug geben. Nachdem noch Loew, Dorsch, Bronner, Fleischmann und Tumlirz zur Sache gesprochen, wird auf Abstimmung verzichtet.

In demselben Organ findet sich ein Vortrag des eben genannten Dr. Loew *Über Konzentration des grammatischen Unterrichts auf der Elementarstufe des Gymn.* Einer Anregung des Landesschulinspektors Huemer folgend, dafs die deutsche Grammatik das Verständnis dieser Sätze vorbereiten, ihm eine Stufe voraus sein müsse, bespricht er die Dafs-Sätze, deren Einübung er vereinfachen will, z. B. die Konstruktion von iubeo und veto durch den Jussiv. [Aber noch einfacher wird die Sache, wenn man wie Ziemers Grammatik iubeo durch „veranlassen, auffordern“, veto durch „abhalten, verhindern“ übersetzt.] An der konsekutiven (nicht finalen) Natur von quominus = „wodurch nicht recht“ ist nicht zu zweifeln. Die zu *quin* gemachte Bemerkung über den Konjunktiv fuerint ist nicht ganz richtig. Der Konjunktiv steht schon im unabhängigen Satze: Warum sollte es vor Homer nicht Dichter gegeben haben? In der sich anschliefsenden Debatte will Lampel der unbewufsten mechanischen Aufnahme mehr überlassen, als der erklärenden Behandlung. Klement will von der Grundbedeutung des Wortes iubeo „ich halte für recht“ ausgehen. — Aber diese Bedeutung fördert das syntaktische Verständnis gar nicht. Gewifs erklärt eine Darbietung der Grundbedeutung manches auf das einfachste und macht es behaltbarer, aber für iubeo kann man um so eher von der Grundbedeutung absehen, als sie noch gar nicht feststeht.

Was die richtige Aussprache des Lat. von der Unterstufe an anbetrifft, so ist diese Frage neuerdings wieder mehrfach angeregt worden. Auf die Progr.-Abh. Treptow a. R. von R. Klotz *Die Aussprache des Lat. in der Schule,* die umfassendste Behandlung dieses Gegenstandes, können wir, da sie von 1898 datiert ist, erst im nächsten Jb. eingehen. Dagegen müssen wir der Bestrebungen des bayerischen Prof. Sedlmayr, eines Neuphilologen, gedenken. Einen Vortrag über *Die Aussprache des Lat.* hielt er im April im bayerischen GL.-Verein und verfolgte die Frage weiter auf der Versammlung der deutschen Schulmänner und Philologen am

30. September in Dresden, wohin ihn die bayerischen Kollegen verwiesen hatten, da sie ihm weitere Unterstützung nicht in Aussicht zu stellen vermochten. Sedlmayr fordert als Normale die Kunst- oder Schriftsprache der ersten Kaiserzeit und ihre Aussprache, dringt daher auf Beseitigung deutscher Unarten in der Aussprache, besonders sei *c* = *k* zu sprechen. Aber auch die Philol.-Versammlung verhielt sich zu der Sache ziemlich kühl; wenigstens bekundet der Beschlufs, die Sache zu vertagen, deutlich ihre reservierte Haltung. In der That scheint gerade die Gegenwart nicht geeignet, auf solche Äufserlichkeiten so viel Gewicht zu legen. Man bedenke nur die englische und gar die französische Aussprache des Lateinischen, unsere Aussprache ist dagegen noch glimpflich, ja pedantisch. Die Gewissenhaftigkeit der Deutschen artet eben leicht in Pedanterie aus. Seit R. Bouterwek-Tegge und Marx ist die lateinische Orthoepie auf den Schulen um vieles besser geworden; über sie hinauszugehen haben wir gar keine Ursache. Und wenn selbst ein G. Landgraf *Über die Aussprache der Silben ci und ti im Lateinischen* Zeugnisse für die Aussprache des *c* = *k* bis ins 5. und 6. Jahrhundert anführt (während der Assibilationsprozefs bei *ti* vor Vokal zu *zi* älter ist) und diese richtige Aussprache noch vor Ablauf des Jahrhunderts eingeführt zu sehen wünscht, so können wir uns diesem Wunsch des geschätzten Grammatikers nicht anschliefsen. Wir sprechen zwar *ti* stets wie ti, können uns aber nicht entschliessen, *c* vor hellem Laut wie *k* zu sprechen.

Immer zahlreicher werden nun die Schulen, in denen der lateinische Unterricht erst in der Tertia beginnt. Am Kgl. Französ. Gymnasium in Berlin beginnt er in der Quarta. Ostern 1895 geschah dies zum ersten Male. Es ist daher von aufserordentlichem Interesse zu erfahren, wie dieser Versuch abgelaufen ist. Darüber giebt in dankenswerter, sehr eingehender Weise das Programm der Anstalt in einer Abhandlung des den Unterricht leitenden Lehrers M. Giercke Auskunft unter dem Titel *Das erste Jahr des lateinischen Unterrichts nach dem jetzigen Lehrplane.* Der Schüler mufs in dem einen Jahre in 8 wöchentlichen Stunden befähigt werden, in der nächsten Klasse nicht ohne zu grofse Schwierigkeit den Cäsar zu lesen. Der vorangegangene französische Unterricht und auch der deutsche ist ihm dazu von Nutzen. Natürlich kann er in dem einen Jahre nicht so viel lernen, als früher in 3 Jahren. Er mufs aber 1400—1500 Vokabeln sich einprägen, und ein vereinfachter Unterrichtsgang, wie er nach dem gewählten Lehrbuch, Wartenbergs Vorschule zur lateinischen Lektüre für reifere Schüler, möglich ist, mufs ihm die Sache erleichtern. Immerhin bleibt eine angestrengte Arbeit übrig, die ohne Lust, Freudigkeit und Interesse des Schülers nicht geleistet werden kann. Wie das Unterrichtsjahr im einzelnen verlaufen ist, die Bemessung der Aufgabe, die Zerlegung schwieriger Aufgaben, die Leitung zur Vermeidung der Fehler, das Verhalten gegenüber Fehlern, die einzelnen Übungen, schriftlichen und mündlichen Aufgaben — alles das schildert Verf. im allgemeinen Teil seiner Arbeit. Wenn er auch aus Bescheidenheit nicht

mitteilt, wie weit sein Streben Erfolg gehabt hat, so glauben wir ihm doch nach allem, was wir von ihm hören, dafs er den richtigen Weg gegangen ist. Zumal der nun folgende besondere Teil mit seiner Darlegung von Einzelheiten aus dem Gange des Unterrichts und der zur Unterstützung des Verstandes und des Gedächtnisses angewandten Hilfsmittel läfst den erfahrenen und geschickten Lehrer erkennen, der das Pensum richtig einteilt, das Neue an das Bekannte anknüpft, den Gang des Lehrbuches nicht selten verläfst, wo er einen anderen Weg für erspriefslicher hält, z. B, die vier Konjugationen neben, nicht nacheinander behandelt. Bemerkenswert ist hier der Vorschlag, mit dem Perfekt zu beginnen; die Einprägung des Geschlechts mit Hilfe von Attributen, die Konstruktionsübungen, die Unterscheidungsmittel der einzelnen Formen und Formenreihen, die Erklärung des Acc. c. inf. aus der Muttersprache, der stete Hinweis auf die unabhängige Form des abhängigen Satzes, die Erklärung des Abl. absol. in Übereinstimmung mit dem Griechischen als Separativus — eine solche ist keine pia fraus, sondern thatsächlich möglich, vgl. Ziemers Syntax § 269, 1 — alle diese methodischen Mittel verraten den theoretisch bewanderten, praktisch bewährten Pädagogen, so dafs wir diesen Bericht jüngeren Kollegen zum Studium empfehlen können. Als interessanten Anhang teilt er noch die Resultate der 34 Klassenarbeiten mit der Anzahl der Fehler und die Texte von 23 Klassenarbeiten mit. Uns macht das Ganze den Eindruck, als ob die Schüler nach solcher Anleitung und Vorbereitung in dem einen Jahre so weit gefördert sein müssen, wie es in so kurzer Zeit nur überhaupt möglich war, dafs sie aber doch an Tiefe und Umfang der Kenntnisse im Lateinischen unseren das Latein in VI beginnenden Schülern bei der Versetzung nach U III erheblich nachstehen.

D. Grammatik.

In NJ. 37 macht G. Fasterding *Zur lateinischen Formenlehre* Vorschläge zur Vereinfachung und Berichtigung der lateinischen Formenlehre unter Ausscheidung von allerlei Überflüssigem und Zusammenfassung unter einheitlichen Gesichtspunkten. Seine Regeln aber, z. B. über die Genetivbildung der Wörter auf -er, sind nicht sehr geeignet, die Sache zu vereinfachen, besser sind die neuen Geschlechtsregeln der 3. Deklination und das über das Pronomen Gesagte. Er empfiehlt lernen zu lassen: audire, audivi, auditus; capere (io), cepi, captus; hortari, hortatus.

Über einige Punkte der lateinischen Grammatik handelt ein Aufsatz derselben Zeitschrift von O. Schulze. 1. Die Laute des Lateinischen. Hier sollen die Lehren der neueren Phonetik berücksichtigt werden. 2. Über die Einteilung der Sätze: Aussage-, Frage-, Begehrungs-, Annahme-, Einräumungssätze — das sei eine konsequente Einteilung. 3. Concretum und abstractum – hier rechtfertigt Sch. seinen Standpunkt gegenüber R. Gast (s. Jb. XI).

Nach J. Bräunl *Beiträge zu einer Parallelgrammatik des Deutschen*,

Griechischen und Lateinischen sind die Unterschiede der Sprachen auf ein möglichst geringes Mafs einzuschränken. Eine nach Stämmen geordnete Behandlung der lateinischen Deklination wird befürwortet. Die Lehre vom Genus soll sofort mit der Lehre vom Stammauslaute verbunden werden zum Zwecke einer verständnisvollen Aneignung des Stoffes. Vielleicht weifs Verf. nicht, dafs diese Forderung in Ziemers Grammatik erfüllt ist.

Sehr viele verständige Bemerkungen über die jetzige Lehrmethode enthält eine Abhandlung von Trenkel: *Stehen im lateinischen Grammatikunterricht Methode und Ziel im Einklang?* Die durch die neuen Lehrpläne sanktionierte, aber fehlerhafte Methode des grammatischen Unterrichts komme einem von Grund aus neuen Aufbau der zu erlernenden Sprache gleich, da zum Beispiel der Bau des Wortes nach Stamm und Endung, der des Satzes aus Satzteilen gelehrt werde; so bleibe die Kluft zwischen Latein und Deutsch unüberbrückt oder werde noch erweitert, während doch die sprachlich-logische Schulung, als eines der Lehrziele hingestellt, sich nur aus dem beständigen Vergleich mit der Muttersprache ergiebt. Auch das andere Ziel, Verständnis der Schriftsteller, sei nur in beschränktem Mafse erreichbar. Wahres Interesse gewinnt eine Regel z. B. der Gebrauch von quin nach non dubito erst durch Übereinstimmung mit dem wachgerufenen Sprachgefühl: „Warum sollte das nicht so sein? ich zweifle nicht daran“ — vgl. Ziemer, Lat. Gramm. § 304. Auch beim Hinübersetzen schwieriger Vorlagen entwickele man nur (?) mechanische Fertigkeit; statt steten Formen- und Regeldrills solle man lieber von Anfang an Latein sprechen. Man beschränke sich in den Übungen auf Variationen in der Klasse selber. Das Abiturientenskriptum hängt als ein rudimentäres Organ aus einer früheren Lebensperiode dem Gymnasium an; die Durchführung des Lehrziels, sprachlich-logische Schulung, wird durch dasselbe nur erschwert; es ist ein Organ, das für die Funktionen des lateinischen Unterrichts nicht nur überflüssig, sondern sogar hinderlich ist, indem es sich von seinen besten Säften nährt und breitmacht. — Ohne dies alles zu unterschreiben, müssen wir doch Trenkel in manchen Punkten beistimmen. Die Erkenntnis und die von uns auch in früheren Jb. ausgesprochene Überzeugung gewinnt immer weitere Verbreitung, dafs das lateinische Skriptum ein Hemmschuh für die gesunde Entwickelung des Lateinunterrichts im Sinne der neuen Lehrpläne ist. Wenn der Herzog, d. h. der lateinische Aufsatz gefallen ist, mufs auch der Mantel, das Skriptum, ihm folgen. Seine noch immer trotz gegenteiliger Absicht herrschende Stellung mufs sich in eine dienende Stellung verwandeln — und dieser Dienerin gebührt der Platz auf den unteren und mittleren Stufen des Gymnasiums, wohin sie zu verweisen ist.

Wie ein richtig und geschickt betriebener grammatischer Unterricht in den Sinn und Geist der Alten eindringt und zugleich für Kenntnis der antiken Lebensauffassung und der antiken Denkweise Gewinn abwirft, zeigt in geistvoller Weise O. Weifsenfels in der Anzeige von Scheele,

Abrifs der lateinischen und griechischen Moduslehre (vgl. Jb. XI) ZG. 1896, 796, z. B. durch Variationen eines Satzes wie oboediendum est legibus vel iniusta iubentibus in verschiedenen syntaktischen Formen des Lateinischen und Griechischen. Nicht auf die Fülle, auf die geschickte Ausnützung der Beispiele kommt es an. Hier hat man Gelegenheit, die Syntax der beiden trotz aller Unähnlichkeit so ähnlichen Sprachen sich gegenseitig erläutern zu lassen. Durch enge Verbindung der beiden Sprachen wird das Verständnis für die naive, ehrliche und einfache Denkweise der Alten mächtig gefördert, womit, wie jeder zugestehen wird, zugleich für die altsprachliche Lektüre viel gewonnen wird. — Eine Verbindung der lateinischen und deutschen Satzlehre befürwortet Ed. Bottek, *Die lateinische Satzlehre im Sinne der Konzentration,* ein Nachweis, wie die lateinische Satzlehre im allgemeinen behandelt werden soll, an Nahrhafts Übungsbuch II (für die Quinta). Die lateinische Satzlehre müsse sich an die deutsche anschliefsen, sowohl in der Grammatik wie in den Übungsbüchern, daher Subjekt-, Objekt-, Attribut-, Adverbial- und Prädikatsätze. Den Schlufs des Artikels bildet ein Schema für die Haupt- und Nebensätze nach Waldeck.

Die Einheitlichkeit der Satzlehre für alle Schulsprachen — ein Ideal, das noch in der Ferne schwebt, aber eifrigst erstrebt werden mufs — wird auch in der schon S. 15 genannten Pg.-Abh. von H. Volger behandelt. Auch Volger trägt kein ausgebildetes System vor, er zeigt nur Wege und giebt Fingerzeige, wie man zu einem solchen gelangen kann, aber recht verständige und brauchbare. Er will einen Beitrag liefern für die Artikulation und die organisch-genetische Ausgestaltung des Unterrichts, auf dafs ein wichtiger Zweig des grammatischen Unterrichts, die Satzlehre, einfacher, übersichtlicher und bildender gestaltet werde. Und dies ist um so dringender nötig, als der Lateinunterricht das sprachliche Centrum und das feste Fundament des HG. bildet. Soll er die hohe Aufgabe, die ihm von den neuen Lehrplänen auferlegt ist, erfüllen, so mufs er auf fester grammatischer Grundlage aufgebaut werden und die Lektüre auf genauem grammatischen Verständnis beruhen. Gerade die Oberstufe ist dazu berufen, dem Schüler die sprachlich-logische Schulung angedeihen zu lassen, und doch genügt ein Blick in die grofse Mehrzahl der gebräuchlichsten Schulgrammatiken, um die Systemlosigkeit, die in der Syntax herrscht, erkennen zu lassen. Daher auch die Unklarheit oder Unwissenheit der Schüler in Bezug auf grundlegende Erscheinungen auf syntaktischem Gebiete. Hier ist der Hebel anzusetzen, hier Wandel zu schaffen, damit die lateinische Syntax die ihr zugewiesene Aufgabe wirksamer erfüllen kann. Die Frage, wie dies geschehen kann, führt den Verf. zunächst zu einer Erörterung über den Begriff der Syntax, sodann zur Angabe ihrer Elemente, des Satzes mit seinen Teilen, die durch richtiges Konstruieren, das Prädikat an der Spitze, übersichtlich zu ordnen sind. Weiterhin ergiebt sich eine Einteilung der Sätze als Urteils-, Willens- und Fragesätze. Durch Entwickelungsreihen ist regelmäfsig die

allmähliche Entwickelung der Hypotaxe aus der Parataxe dem Schüler klar zu machen. Auch in Bezug auf des Verf. Ansichten über Umfang und Einrichtung der lateinischen Syntax sind wir im wesentlichen seiner Meinung, zumal er nur das verlangt, was wir in diesen Jb. immer gefordert haben, z. B. Heranziehung der Etymologie (vgl. decet me), Veranschaulichung lateinischer Konstruktionen mit Hilfe zweckmäſsig gewählter deutscher Übersetzungen (maledico tibi ich sage dir Böses nach), Beschränkung auf das Notwendige auf Grund der Statistik, wobei der Sprachgebrauch aller Schulschriftsteller, jedoch unter Hervorhebung der Grundgesetze zu berücksichtigen ist, die Forderung, daſs die Grammatik nicht bloſs ein Lern-, sondern auch ein Nachschlagebuch sein soll, daher keine Skelettgrammatik, vielmehr eine Lektüregrammatik, die für eine richtige und geschmackvolle Übersetzung ins Deutsche Hilfe und methodische Anweisung gewährt, dies u. dgl. mehr sind von uns oft genug betonte Erfordernisse einer Syntax, die den heutigen Verhältnissen entspricht. Auch das Ausgehen von Sätzen der Muttersprache in dem Falle, wo eine Induktion aus dem Stoffe der Lektüre zu umständlich sein würde, billigen wir, wie wir immer für eine Verknüpfung und einen Vergleich der verwandten Erscheinungen der Schulsprachen eingetreten sind. Die oben (S. 27) von Weiſsenfels berührten heilsamen Variationen eines Satzes in den am häufigsten vorkommenden Satzformen und Verbindungen finden in Volger S. 17 einen Fürsprecher. Zum Schlusse kommt er auf die Notwendigkeit einer Parallelgrammatik der Schulsprachen zu sprechen, in der das Deutsche nur die Grundlagen für eine allgemeine Satzlehre hergeben darf; die eigentliche sprachlich-logische Schulung erlangt der Gymnasiast nicht an der Muttersprache, sondern an der lateinischen, deren klarer und geschlossener Aufbau sie hierzu vor den andern Schulsprachen in erster Linie befähigt. Die lateinische Syntax muſs jedoch in engste Beziehung zu den andern Schulsprachen gesetzt und so gelehrt werden, daſs der Schüler einen klaren Einblick in den Volkscharakter der Römer gewinnt und so gewissermaſsen praktische Psychologie treibt. Volger meint, daſs unter den bis jetzt vorhandenen Grammatiken die von Ziemer am meisten dieser Forderung gerecht werde (S. 20). Durch den grammatischen Unterricht soll der Schüler schlieſslich für die geschichtliche Entwickelung der Sprache Verständnis gewinnen und ein Stück Sprachgeschichte kennen lernen, wozu sich die lateinische Sprache, deren Form abgeschlossen vorliegt, ganz besonders eignet. Wird der lateinische Unterricht in diesem Sinne erteilt, so bildet er eine immanente philosophische Propädeutik. Um ein Bild zu geben, wie Volger eine vergleichende Behandlung der selbständigen Satzformen im Lateinischen, Griechischen und Französischen sich vorstellt, läſst er eine Tabelle folgen, welche die Satzarten in den Ausdrucksweisen der drei Sprachen übersichtlich zusammenstellt. Wir haben die ganze Arbeit darum ausführlicher besprochen, weil wir sie als einen sehr willkommenen Beitrag zur Pädagogik auf psychologischer Grundlage ansehen. Sowohl in dieser Hinsicht

wie auch als eine warmherzige und beredte Apologie für die vielgeschmähte lateinische Sprache ist sie uns recht aus der Seele geschrieben.

Die von Weifsenfels und Volger (S. 28 f.) empfohlenen Variationen eines einzigen Satzes zur Einübung möglichst vieler in Betracht kommenden Regeln bilden den Gegenstand einer Pg.-Abh. von Wiedel, *Satzreihen zu übersichtlichen Wiederholungen aus dem Gebiete der lateinischen Syntax.* Gruppen von 26 bis 30 Sätzen, dem Inhalt nach demselben Gedankenkreise angehörend, aber mit regelmäfsigem Wechsel der Form des Grundstockes, sind vom Verf. mit Mühe und Fleifs gebildet und dienen dazu, das ganze Pensum der mittleren Klassen von IV an zur Einübung zu bringen. So ist es möglich, die syntaktischen Regeln in kürzerer Zeit als durch ausschliefsliches Übersetzen aus Übungsbüchern zu erledigen. Ursprünglich für Realgymnasien bestimmt, sind diese Satzreihen sehr wohl auch in mittleren Gymnasialklassen mit Nutzen zu verwerten, besonders auch zu Klassenextemporalien und zur Wiederholung vor der Abschlufsprüfung. Wir empfehlen diesen durchaus gelungenen Versuch zu weiterer Nachahmung.

Sehr beherzigenswert ist auch, was P. Dettweiler ZG. 125 über den grammatischen Unterricht, gegen den Buchunterricht, gegen Ellendt-Seyffert und zu Gunsten Waldecks und Ziemers äufsert.

Inzwischen erschien die Fortsetzung und der Schlufs der Arbeit von K. Brinker, *Zum Sprachgebrauch Ciceros in der Kasussyntax* (s. Jb. XI, VI, 35), und zwar wird der Genitivus und Ablativus NJ. II, 433, 520 erledigt. — Spengler, *Zwei Termini der Grammatik, insbesondere der lateinischen, und ihre Verwendung,* weist auf die Art hin, wie die Grammatiker namentlich die Worte „Thatsache“ und „Vorstellung“ anwenden, und lehrt an einer Reihe von Beispielen, wie unklar der Gebrauch dieser Worte auch in den besten grammatischen Lehrbüchern gehalten ist. Indem er die Definition schärfer zu fassen sucht, giebt er zugleich eine den psychologischen Vorgängen entsprechende Charakteristik der Modi.

H. Lattmann, *Zur lateinischen Schulgrammatik,* wendet sich gegen die Ansicht von R. Gast (Jb. XI, 35) von der Unnützlichkeit der Lehre vom selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora für die Schule und rechtfertigt den Ausdruck „bezogener Gebrauch der Zeiten“. Für den Tertianer, vielleicht auch für den Untersekundaner genüge es, das selbständige Tempus nach postquam usw. zu merken, im übrigen aber die allgemeine Regel zu wissen. „Überall, wo die Handlung des Nebensatzes mit der des Hauptsatzes gleicher Zeitsphäre ist, ist das zeitliche Verhältnis im Verbum des Nebensatzes auszudrücken.“ Aus dieser Lehre erwachse aber auch Gewinn für die Behandlung der konjunktivischen Zeiten im Nebensatze. In gleicher Weise entgegnet H. Schmalz NJ. II, 461 in Bezug auf dum während, nach welchem von einem bezogenen Gebrauch des Tempus keine Rede sein könne. Zum Schlusse erwidert R. Gast, ohne das geringste zurückzunehmen; er bleibt vielmehr bei seiner Ansicht, dafs die ganze Lehre eine Überbürdung verursache. Zu

einem möglichst eingeschränkten und mafsvollen Gebrauch dieser Unterscheidung mufs man bei der heutigen Lage der Dinge sicherlich raten. — Methner, *Die Fragesätze der lateinischen oratio obliqua,* erklärt die Regeln der grammatischen Lehrbücher über den Gebrauch des Konjunktivs und Infinitivs in den genannten Sätzen für unklar und unzulänglich. — Einen kurzen Vergleich der indirekten Fragesätze in den Schulsprachen (Franz., Latein, Deutsch) zieht Schanzenbach, *Die indirekten Fragesätze in der französischen Grammatik.* — Dafs die Unterscheidung zwischen bezogenem und unbezogenem Tempusgebrauch in der Schulgrammatik von Lattmann-Müller schief und unklar ist, bezeugt auch Weisweiler in der Pg.-Abh. Tremessen, *Die consecutio temporum.* Da auch in anderen Grammatiken wie in denen von Ellendt-Seyffert und H. J. Müller das Gesetz der Zeitfolge, ein Grundgesetz der lateinischen Sprache, die allergröfsten Mängel aufweise, so stellt Verf. die ganze consecutio temporum nebst ihren Voraussetzungen aus der Modus- und Tempuslehre in einer schulmäfsigen, richtigeren, möglichst kurzen Fassung dar. Es ist ihm dabei hauptsächlich um die Grundlagen und Wirkungen dieses Gesetzes, um Klarheit der Grundprinzipien, um ein richtiges Verhältnis zwischen lateinischer und deutscher Sprachanschauung, strenge Konsequenz in der Herleitung und logische Richtigkeit in der Folge der Einzelregeln zu thun. Alles das hat er in befriedigender Weise erfüllt und so eine wesentliche Verbesserung der Schulgrammatik geschaffen.

E. Behandlung der Lektüre.

Im Anschlufs an die Lehrpläne und an die Verhandlungen der 7. sächsischen Direktoren-Versammlung, über welche Jb. 1896 S. 24 ff., vgl. S. 17, 21, 47, 50, 55, ausführlich berichtet worden ist, geht Aly in seiner bereits oben S. 18 genannten Abhandlung ZG. 72 ff. auf den Betrieb der Lektüre ein, wie er nach den neuen Lehrplänen zu gestalten ist. Er will keine Musterauswahl treffen, nur einige allgemeine Sätze in Erinnerung bringen. Der Lehrer lese zunächst nichts, was er nicht gern oder nur mit Widerwillen liest. Wer die Pompeiana nicht mag, lese lieber Livius, wer Vergil nicht leiden kann, eine Anthologie römischer Elegiker. Zweitens ist ein überaus wichtiger Gesichtspunkt die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte, aber das darf nicht soweit gehen, dafs man z. B. den Cäsar nicht secundum ordinem, sondern den Schlufs des 1. Buches etwa zuletzt in der Tertia liest. Es ist auch kein Grund vorhanden, die erste Dekade des Livius oder Ciceros philosophische Schriften zu verschmähen. Freiheit innerhalb vernünftiger Grenzen! Aly verlangt einen möglichst beträchtlichen Umfang der Lektüre mit Auslassung inhaltsleerer Abschnitte, wendet sich aber zornig gegen die „Lehrbehelfe“, d. h. die Flut von Chrestomathieen, Schülerkommentaren, Speziallexiken und gedruckten Präparationen, welche den Büchermarkt seit 1892 überschwemmt. Was die Erklärung der Schriftsteller anbetrifft, so geben die Lehrpläne auch hier gute Winke, nur gegen den

Satz, dafs „die beste Erklärung eine gute deutsche Übersetzung“ sei, hat Aly Bedenken. Das Schönste rauscht wirkungslos an den Ohren der Schüler vorüber, wenn es dem Lehrer nicht gelingt, seine Bewunderung und Begeisterung der Klasse zu vermitteln. Das ist nicht leicht, auch nicht nach den Lehrplänen von 1892. Es genügt nicht, den fremden Text in gutes Deutsch zu übersetzen und die Wirkung abzuwarten. Der Lehrer mufs Phantasie und Gemüt des Schülers nachhaltig beeinflussen; die Begeisterung und der Humor, überhaupt frisches Leben und Interesse des Lehrers mufs die Langweiligkeit ertöten. Langweilige Lehrer sind unter dem neuen Kurs viel verhängnisvoller als früher. Es ist schlimmer, dem Schüler den Schriftsteller zu verekeln als die Grammatik. Die Anforderungen an die Übersetzung sind im Interesse des Umfangs der Lektüre nicht zu übertreiben; auf die Erklärung ist gröfserer Wert als bisher zu legen. Diese hingebende Versenkung, diese Frische und Begeisterungsfähigkeit des Lehrers wird aber durch die ihm heute auferlegte hohe Stundenzahl gefährdet und bedroht. Kein älterer Lehrer kann täglich über drei Stunden mit Erfolg unterrichten. — Sind diese Ausführungen Alys auch nicht neu, so geben sie doch vielleicht jüngeren Lehrern Anregung und Anlafs zur Selbstprüfung und sind deshalb dankenswert.

J. K. Fleischmann, *Grundsätze der Methodik der altklassischen Lektüre,* kommt mit einem Rückblick auf das frühere Lehrverfahren und einer Betrachtung der preufs. Lehrpläne zu der Überzeugung, dafs die Durchführung des Prinzips derselben nicht gestatte, bei der Reifeprüfung eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische zu fordern. Wir waren oben S. 27 der gleichen Ansicht. Da das Ergebnis der Lektüre bisher in der Richtung noch nicht befriedigend ist, dafs dadurch der Gedankenkreis der Schüler systematisch erweitert und die Gedankenentwickelung eines Schriftwerkes als fester Besitz gewonnen wird, dafs endlich auch ein inhaltsreiches Bild der geistigen Eigenart des Autors erwächst, so wird hierauf die Methodik der Lektüre ein besonderes Augenmerk zu richten haben. Verf. ist nicht für eine hastende Massenlektüre; wie weit die Erklärung etwa zu gehen habe, zeigt er an Cic. pro Mil. 1 u. a. Lehrproben, z. B. giebt er u. a. den Gedankengang der Einleitung der Rede pro Mil., Isokr. Paneg., und spricht über die Behandlung lyrischer Dichtungen. Dienten diese Erörterungen als Probe, wie man zur Erfassung des Ganzen gelangt, so dient der andere Teil der Abhandlung der Methode, wie man eine zusammenhängende Kenntnis des alten Kulturlebens dem Schüler vermittelt. Leider ist der Umfang der Gymnasiallektüre bei der geringen dafür verstatteten Zeit dazu nicht ausreichend. Man wird daher auch in der Klasse gute deutsche Übersetzungen ergänzend eintreten lassen müssen, damit die Kenntnis der alten Autoren nicht allzu fragmentarisch bleibt. Auch kann man hier und da auf eine durchgehende Übersetzungsarbeit in der Klasse verzichten, indem man nur den Urtext liest. Dieser Vorschlag ist schon früher von

J. Krafsnig LL. Jahrg. 1892 gemacht worden, vgl. Jb. VII, S. 37. — Fleischmanns Vorschläge sind wohl geeignet, das Interesse an den altklassischen Schriftwerken zu heben und den Ertrag der Lektüre zu steigern, und wenn auch einmal früher Gesagtes wiederholt wird, es schadet nicht, die Fragen der besten Methodik immer wieder anzuregen.

Über Neposausgabe und Neposlektüre äufsert sich J. Menrad bei Besprechung der Ausgabe von P. Doetsch und der darin getroffenen Auswahl. Sein rigoroses Urteil — es sei kein Nepos mehr, sondern ein lat. Lesebuch von Doetsch mit Eselsbrücken (Inhaltsangaben), der Kommentar gleiche einer gedruckten Präparation — dürfte nur bei wenigen Zustimmung finden. Gediegener sei die Ausgabe von Fügner, doch thue auch er in einigen Punkten des Guten zu viel. Weiter spricht er über die Ausgaben von Halm-Fleckeisen mit Wörterbuch von Haacke; an Siebelis-Jancovius und an M. Gitlbauer findet er weniger zu tadeln, K. Erbe sei für Anfänger weniger geeignet; J. Wismeyers Neubearbeitung der Engelmannschen Ausgabe sei nicht übel. Ergebnis: alle Schüler müssen dieselbe Ausgabe besitzen, und wenn man wählen soll, so empfiehlt sich Doetsch nur für ganz schwache Schüler und zum Privatunterricht, dagegen Siebelis-Jancovius, Fügner und Wismeyer für die 4. und 5. Klasse der bayerischen Mittelschulen, Erbe und Gitlbauer für die kursorische Lektüre in oberen Klassen.

Die Aufstellung eines Kanons der in der I zu lesenden Briefe Ciceros bringt das Pg. Salzwedel. K. Brandts Grundsätze für die Auswahl waren durch die Lehrpläne gegeben; so nahm er diejenigen Briefe auf, welche auf die Hauptereignisse der römischen Geschichte und die ersten Männer Roms in damaliger Zeit Bezug haben, natürlich vor allem auf die Person Ciceros selber ein Licht werfen. Nachdem er des Wertes dieser Briefe als geschichtliche und litterarische Urkunden kurz gedacht, Ciceros Bildungsgang und seine staatsmännische Laufbahn skizziert, greift er nur einige Briefe heraus, die er mit Ciceros Leben und Wirken in Beziehung setzt: ad fam. V 7, XIV 4, I 9, ad Att. VI 1, ad fam. XVI 12, ad Att. XI 6, ad fam. IV 7, 5, 6, VII 30, XI 1, XV 11, XII 5, ad Brut. I 18. Für einen Kanon sind diese 14 Briefe doch zu wenig, zumal wenn man bedenkt, dafs Luthmers Auswahl 67, Alys 80 Briefe umfafst, welche wohlgeordnet ein vollständigeres Bild Ciceros und seiner Zeit ergeben. Es soll damit nicht gesagt sein, dafs man diese 67 oder 80 alle lesen mufs; dazu fehlt doch die Zeit.

In welcher Reihenfolge sollen wir die horazischen Gedichte lesen? fragt E. Arens Gm. 649. Dettweiler schlägt in seiner Did. und Meth. eine Gruppenbildung nach den Kategorieen Natur, Menschenleben und Gott vor. Diese didaktische Ordnung hat sich ja auch bei der Lektüre der Gedichte unserer deutschen Klassiker bewährt. Arens möchte dagegen, weil bei Dettweilers Gruppierung Langeweile (?) sich einstellen könnte, den lebendigen, bunten Wechsel der horazischen Gedichte beibehalten. Die Kreuz- und Querzüge von einem Buche ins andere wollen

ihm nicht gefallen, andererseits müfste eine stoffliche Ordnung doch nicht auf die Oden sich beschränken — und endlich, was Horaz zusammengefügt hat, soll der Lehrer nicht scheiden. Eine Gruppierung könne man ja am Ende eines Abschnitts, eines Buches versuchen. Alle diese Gründe erscheinen uns nicht durchschlagend. Es ist jedenfalls pädagogisch richtiger, gleich im Leseplane überall die Einzelheiten zu einem klaren Gesamtbilde zu vereinigen, wenn auch nur innerhalb eines Buches, wie es Altenburg (vgl. die früheren Jb.) gerade bei Horaz so vortrefflich gezeigt hat, indem er nicht blofs die Episteln und Satiren in den Kreis hineinbezieht, sondern auch andere dem Schüler bekannte Autoren, sowie moderne Verhältnisse und Anschauungen zum volleren Verständnis heranzieht. Nach unserer Meinung beginnt die Arbeit des Lehrers nicht mit der Lektüre, sondern schon vor derselben. Wie der Feldherr schon vor der Schlacht die umfassendsten Dispositionen getroffen haben mufs, so mufs des Lehrers Leseplan in allen Teilen vor Beginn der Lektüre entworfen sein.

Welche bevorzugte Stellung in der Lektüre des Gymn. zur Zeit Tacitus einnimmt, geht schon daraus hervor, dafs uns vier verschiedene Abhandlungen aus dem Berichtsjahre über die Tacituslektüre vorliegen: von Kubik, Strobl, Gutscher und Wunderer. Doch betrachten wir die Schrift von Kubik weiter unten unter „Anschauungsmittel“; von demselben Verf. gehört aber ein Aufsatz aus ZöG. hierher über die Frage: *Wie kann die Vertiefung in den Inhalt eines gelesenen Autors gefördert werden?* Er beantwortet diese Frage mit besonderer Rücksicht auf Sall. bellum Iugurth. Die Rücksicht auf den Inhalt stehe mit Recht im Vordergrunde der Interpretation, das verlangen die österreichischen Instruktionen wie die preufsischen Lehrpläne, und die Ausgaben beweisen dies praktisch durch ihre Überschriften und Inhaltsangaben am Rande. Kamp in seiner Pg.-Abh. 1894 (s. Jb. IX 67) Ciceros Rede de imperio als specimen einer Schulausgabe gehe in der Zerfaserung des Textes zu weit. Die zwei letzten Stunden, welche der Lektüre des Autors gewidmet sind, sollen durch Fragen und Antworten den Inhalt des gelesenen und verarbeiteten Stoffes von verschiedenen Gesichtspunkten aus beleuchten und gleichsam die Summe alles dessen ziehen, was der Schüler als Ertrag einer rationell betriebenen Lektüre eingeheimst habe. Diese Gesichtspunkte (sachliche und sprachliche) mufs der Lehrer als sein Programm der Lektüre schon vor derselben festgestellt haben und bei den betreffenden Stellen darauf aufmerksam machen, welche Bedeutung sie für die Komposition der Schrift, für ihren Zweck, für diese oder jene Frage haben, und das ist es eben, was die Vertiefung in den Inhalt des Gelesenen fördert und das Eindringen in die geistige Werkstätte des Autors ermöglicht. Dazu sind auch kleine Ausarbeitungen geeignet. Diese Gesichtspunkte lauten für das bell. Iugurth. etwa: I. Aus welchem Grunde hat Sallust gerade den Jugurthinischen Krieg als Stoff für eine Monographie gewählt? II. Die einzelnen Phasen des Feldzugs im numidischen Kriege unter 1. Calpurnius

Bestia, 2. Sp. Albinus und dessen Bruder Aulus, 3. Metellus in 2 Teilen, 4. Marius. III. Welche Quellen hat Sallust benutzt? IV. Welches sind die sprachlichen Eigentümlichkeiten des Sall. und wie erklären sie sich? (Gruppen: Archaismen, vulgäre Wendungen, Gräcismen, varietas, brevitas). V. Welches Ziel verfolgt Sall. in seiner Monographie? — Alle diese Gesichtspunkte werden von Kubik kurz ausgeführt und dargelegt.

A. Strobl, *Zur Schullektüre der Annalen des Tacitus,* stellt in dieser Pg.-Abh. im Anschlufs an die österreichischen Instruktionen zusammen, was an 250 österreichischen Gymnasien in den letzten beiden Jahren gelesen worden ist: es sind 50 bis 300 Kapitel der Annalen; nach den Instr. sollen es etwa 245 sein. Nach dem Inhalt einen inneren Zusammenhang suchend empfiehlt Strobl einzelne Teile, besonders aus den ersten Büchern. — H. Gutscher, *Tacituslektüre und Heimatkunde* ist eine Studie, welche im Sinne O. Altenburgs eine Ausnutzung der Lektüre nach einem bestimmten Gesichtspunkte mitsamt dem Endergebnis bildet. Hier wird ein Blick in die römische Provinz unseres Vaterlandes eröffnet; die Germania und die Annalen werden in diesem Sinne betrachtet. Hier bietet sich für die verschiedenen Seiten des antiken Lebens wertvolles Material, ein Spiegelbild der Geschichte und Kultur der Periode der römischen Reichsbildung. Im Verein „Mittelschule“, wo dieser Gegenstand verhandelt wurde, nahm die Versammlung nach einer Debatte folgende These an: Die philologisch-historische Sektion erachtet es für höchst wünschenswert, dafs der Schüler des Gymn. das Bewufstsein mitnehme, dafs sein Vaterland einst dem römischen Kulturkreise angehörte. Sie hält es für notwendig, die Inschriften und Altertümer unserer Länder für die Schule zugänglicher zu machen, als bisher. — C. Wunderer, *Tacitus nach seiner Biographie des Agricola* — dient der Behandlung dieser Schrift in der Oberklasse. Es giebt eine doppelte Betrachtung eines Kunstwerkes: was und wie dargestellt wird. Das ist der sachliche Inhalt, also hier der sich entwickelnde Charakter des Agricola, dann die Persönlichkeit des Schriftstellers, der wertvollste Gewinn aus der Lektüre; und gerade Tacitus mit seinem tiefen sittlichen Gefühl und seiner vornehmen Gesinnung ist eine anziehende Persönlichkeit. Gerade aus dieser Biographie, die so recht aus vollem Herzen geschrieben ist, läfst sich durch eine Sammlung der gelegentlichen Äufserungen des Historikers, in denen er seine Ansichten über den Staat, seinen philosophischen und religiösen Standpunkt, seine naturwissenschaftlichen Vorstellungen, sowie Urteile über andere soziale Verhältnisse zum Ausdruck bringt, ein möglichst vollständiges und einheitliches Bild von dem Charakter des Historikers gewinnen; hier tritt er uns persönlich viel näher als in anderen Schriften. Eine solche Materialsammlung unternimmt Wunderer und führt a) die allgemeinen Charaktereigenschaften des Historikers, b) Tacitus als Biographen und Historiker sehr ausführlich vor.

Über die **Privatlektüre** *in den alten Sprachen* hielt Maresch einen Vortrag im österr. Verein „Mittelschule“. Er stellte 6 Thesen auf:

1. Privatlektüre ist nötig, denn sie ist das sichtbare Zeichen des Interesses, dessen Erweckung schon der österr. Organisationsentwurf als das erste Ziel hinstellt, und ist unbedingt notwendig zur Vertiefung und Ergänzung der Schullektüre und zur Förderung der Selbständigkeit in geistiger Arbeit. Die 2. These betrifft die Auswahl; ein passendes Auswahlbüchlein gebe man armen Schülern unentgeltlich. Die 3. These regelt die Thätigkeit des Lehrers betreffs der Wahl und Leitung der Lektüre. 4. Unbegabte und schwache Schüler sind von der Privatlektüre auszuschliefsen. 5. Eine Prüfung in der Privatlektüre in der Maturitätsprüfung als Ergänzung schwacher sonstiger Leistungen. 6. Zeitpunkt, wann einer Prüfung stattzugeben ist. — Nach einer Beratung dieser Thesen wurden sie, in der Form etwas abgeändert, angenommen und ebenso eine These von Scheindler: „Um den Abiturienten die Anmeldung zur Prüfung aus der Privatlektüre zu erleichtern, ist es wünschenswert, dafs nach Absolvierung des Pensums der VIII. (Prima) Klasse die letzten Stunden vor Abschlufs des Unterrichts einer übersichtlichen Rekapitulation des von den Schülern privatim gelesenen Stoffes gewidmet werden." Diese These empfahl der Landesschulinspektor Huemer.

Dasselbe Thema behandelte C. Hachtmann *Über Umfang, Einrichtung und Kontrolle der fremdsprachlichen Privatlektüre auf dem HG.* (ZG. 87). Ausgehend von den Vorschriften der Lehrpläne erwägt Verf. sorgsam die Hindernisse, welche sich infolge der heutigen Verhältnisse (Steigerung der Anforderungen, Zersplitterung der Schüler, Überbürdung) der Privatlektüre entgegenstellen, Hindernisse, die so grofs sind, dafs man auf jene Lektüre überhaupt hat verzichten wollen, vergl. Mahn NJ. 1891, 182, Dir.-Vers. Schlesien 1894 (Jb. IX 35). Hachtmann will zwar an ihr festhalten, aber nur in einer mafsvollen Beschränkung, und er begründet dies sehr triftig mit der Notwendigkeit der Ergänzung der Lektüre durch private Thätigkeit und durch den Nutzen der Anleitung des Schülers zu gröfserer geistiger Selbständigkeit. Also Privatlektüre von O II an; von Livius eignet sich die III. Dekade besonders und zwar für die Prima. Über Einrichtung und Zeit der Privatlektüre, Gebrauch kommentierter Ausgaben bei derselben, über die Forderung einer schriftlichen Präparation und schliefslich über die zweckmäfsige Kontrolle werden beachtenswerte Winke gegeben. — Auch Perathoner *Erfahrungen der Schulpraxis auf dem Gebiete der Privatlektüre in den altklassischen Sprachen* zeigt, was geschehen mufs, um das Interesse der Lehrer und Schüler für die Privatlektüre zu wecken und zu fördern (ZöG. Heft 11). Daselbst wird auch ein Erlafs des mährischen Landesschulrates, denselben Gegenstand betreffend, mitgeteilt. — Die Lehrpläne beschränken die lat. und griechische Privatlektüre auf die I. Dagegen wendet sich Th. Sorgenfrey in einem Aufsatze *Die Ausführung der neuen Lehrpläne* ZG. 449. Nach seiner Ansicht ist jene Lektüre in O II ebenso nötig. In demselben Aufsatze wird der Nachweis geführt, dafs die preufs. Lehrpläne in manchen wichtigen Punkten noch gar nicht durchgeführt sind:

so widerspricht eine ungeteilte Prima ihnen völlig. So lange es noch acht-, ja siebenklassige Gymnasien gebe, stehe der Lehrplan nur auf dem Papier. Ferner sei das von ihnen empfohlene Klassenlehrersystem noch weit davon entfernt, Eingang gefunden zu haben. Dies zeige ein Blick in die Schulprogramme, wo man eine unglaubliche Zersplitterung auch im Unterricht der alten Sprachen finde. — Was Sorgenfrey anführt, ist wichtig und ernst genug, aber wir wüfsten noch eine ganze Blumenlese anderer geduldeter oder nicht verhinderter Übelstände oder Widersprüche aufzuzeigen, welche den Erfolg der Lehrpläne in Frage stellen. Die Theorie ist ja wunderschön, aber zu ihrer konsequenten und allseitigen Durchführung fehlt überall nur eins: der nervus rerum. Hic haeret aqua, ut aiunt.

Über **Präparation** und **Schülerpräparationen** (gedruckte) spricht Aly a. a. O. 79. Das sog. Präparieren gelte ja bei vielen für ein überwundener Standpunkt. Er sieht aber in dem Hantieren des Schülers mit Lexikon und Grammatik die beste Propädeutik für wissenschaftliches Arbeiten. Das Unheil der gedruckten Präparationen habe er selbst erlebt. Sie lassen den Schüler keine geistige Kraft gewinnen, haben höchstens einen Scheinerfolg erzielt. Darum verwirft er auch die meisten Kommentare und Speziallexika als Eselsbrücken. Mit dieser Ansicht verträgt sich nur die Forderung Alys nicht recht, den Umfang der Lektüre möglichst auszudehnen. Das kann doch nur geschehen, wenn die Lektüre möglichst erleichtert wird. Der Standpunkt Alys ist ein idealer. Was früher bei mehr Zeit und Mufse möglich war, läfst sich heute nur selten erreichen. Zudem ist der Wert des Präparierens bei der Mehrzahl der Schüler ein äufserst fraglicher; rein mechanische Arbeit läfst sich kaum verhüten, und nun erst bei der Privatlektüre! Wie kann man dort jenen Hilfsmitteln wehren? Auch wir sehen die handwerksmäfsige Ausschlachtung aller möglichen Schriftsteller, der die Verleger Vorschub leisten, nur mit Mifsvergnügen, aber hier kann man nicht mehr sagen Principiis obsta, da selbst die geachtetsten Schulmänner von diesem Zuge der Zeit sich fortreifsen lassen. Vergl. auch die kurzen Bemerkungen von Hirzel über *Die Schülerpräparationen* (zu dem Aufsatz von Grotz s. Jb. XI 48) in SwS. 1896, 268 und Treuber, *Einige Bemerkungen zur Präparationsfrage.* Auch Treuber knüpft an Grotz an, der auf unserem Standpunkt steht, und kann ein Bedürfnis der gedruckten Präparationen für die oberen Klassen nicht anerkennen. Man könne hier ohne häusliche Präparation des Schülers lesen, denn dem Schüler fehlt erstlich gegenwärtig die Zeit zu gründlicher Präparation, zweitens besorgen die meisten Schüler diese Arbeit nur oberflächlich oder unehrlich. Treuber hat mit dem unpräparierten Übersetzen günstige Erfolge erzielt. Überhaupt empfiehlt er möglichste Einschränkung der häuslichen Präparation. — Eine *Probe einer Schülerpräparation* (zu Liv. p. 17—19 Ausg. Jordan) lasen wir von Rektor Grunsky in KW. Nach seinem Grundsatz soll die Schülerpräparation in erster Linie Vokabular sein und nur ausnahms-

weise Anleitung zur Übersetzung geben. Zweitens fordert er Aufführung aller Hauptbedeutungen des Wortes in ihren wichtigsten Verbindungen, Berücksichtigung des Bedeutungswandels. Drittens Zusammenstellung bedeutungs- und stammverwandter Wörter an geeignetem Orte, wodurch die Reihenbildung und das Einprägen der Vokabeln sehr erleichtert wird.

Speziell über **das Übersetzen** spricht Aly a. a. O. 80. Cauer in seinem interessanten Buch und selbst die Lehrpläne gehen ihm zu weit, wenn sie eine „gute deutsche Übersetzung“ verlangen. Wer kann, fragt er, denn „gut“ übersetzen? Er ziehe die Treue der Freiheit vor, Verständnis sei das Erste, Übersetzen das Zweite. — F. Saxl fragt *Inwiefern ist bei der Übersetzung der Dichterlektüre eine Einwirkung auf das Gemüt und die Phantasie möglich?* Er weist am 2. Gesang der Äneis nach, welche Mittel anzuwenden sind, um eine ebenso den color latinus tragende als den im Thema enthaltenen Forderungen entsprechende Übersetzung zustande zu bringen. Neben grammatischen Gesichtspunkten als: Auslassung des Hilfszeitwortes, Anwendung des sächsischen Genitivs, Nachstellung des attributiven Adjektivs, Anwendung anschaulicher und prägnanter Ausdrucksweisen seien es namentlich die lumina orationis, die eine ganz besondere Sorgfalt erheischten. In einer Debatte über diesen Vortrag verweist Polaschek auf das Buch von Cauer. — Von Vorteil für richtiges Übersetzen ist auch J. Aumüller, *Das sog. Hendiadyoin im Lat.*, nur schreibt er immer *reth*orisch. — *Über den Gebrauch allitterierender Verbindungen beim Übersetzen der Dichter* handelt F. Klein im Pg. Brünn II. St. G. 1896.

F. Schriftliche Übungen.

G. Ammon, *Zum lat. Stil in der Oberklasse* deutet an, daſs die Frage nach Ziel, Aufgabe und Methode des lat. Exercitiums noch einer erneuten gründlichen Erwägung bedürfe. Statt einer systematischen Behandlung beschränkt er sich auf dahingehende Bemerkungen im Anschluſs an die Übungsbücher von Pätzolt (Cic. Briefe) und H. Eichler (Tac. Ann.); letztere, meint er, verwässern, verdrehen oder verzerren das Original oft wie Stück V (Tac. Ann, II 9), Pätzolts Stil sei besser, nur die Stücke etwas schwer. Sodann spricht er von J. Keyzlar (Übersetzungsproben aus dem Lat. Pg. Ung. Hradisch 1895). Es sind Proben u. a. aus Cic. de imp., pro Arch., Tac. Ann. I—III, Sall. bell. Iug. und nicht gerade Übersetzungsmuster. Knauths Übungsaufgaben für Abiturienten, deutsch und lat., deren Deutsch nicht gerade schön sei, brächten keine erhebliche Förderung, Auch Hintner-Neubauers Stücke für obere Klassen hätten keine erheblichen Vorzüge. Zum Schluſs spricht A. noch von dem vielseitigen Wert des Herübersetzens.

In einem Vortrage erörterte Kühne die Frage: *Wie ist die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische für die Abgangsprüfung auf den mecklenburgischen Gymnasien einzurichten?* Vortrag mit Thesen finden sich PW. 189 abgedruckt. Er verlangt eine zweistündige Arbeitszeit für

das Skriptum, welches notwendig sei, lehnt aber deutsche Originaltexte und Paraphrasen ab. Demgegenüber betonte Bolle, das Skriptum sei nicht nur nicht nötig, sondern auch unbrauchbar für den Unterrichtszweck und noch dazu gefährlich für den Bestand der Gymnasien. Die erforderliche praktisch-logische Schulung lasse sich viel besser an der Lektüre gewinnen. Die heutigen Skripta verlangten eigentlich bloſse Gedächtnisarbeit; diese aber habe für die logische Schulung des Geistes gar keinen Wert. Schaumberg und Kühne traten energisch für das Skriptum ein, das, richtig betrieben, weit davon entfernt sei, bloſse Gedächtnisarbeit zu verlangen, und gerade zum Betrieb einer umfangreichen und verständnisvollen Lektüre gar nicht zu entbehren sei. — Diese Frage der Skripta kehrt alle Jahre mit unfehlbarer Regelmäſsigkeit wieder. Im vorigen Jb. ist sie S. 18 (Waldeck) und S. 50 f. ausführlich behandelt worden. Sie gehört zu den Debattierstoffen und strittigen Punkten, über welche sich die Schulmänner oft unterhalten, aber leider nie einigen. Aber darüber herrscht ziemliche Übereinstimmung, daſs die Korrekturenlast, welche diese Skripta dem Lehrer aufbürden, sich nicht entsprechend belohnt macht, vgl. übrigens P. Dettweiler ZG. 126.

Auch Volger Pg. Ratzeburg S. 15 ist der Überzeugung, daſs die Expositionsübungen, wenn sie in richtigem Geiste geleitet werden, an die Verstandesthätigkeit des Schülers nicht geringere Anforderungen stellen als die Kompositionsübungen. Letztere dürften als notwendige Ergänzung auch auf der Oberstufe nicht fehlen, da sie eine scharfe Auffassung und genaue Abwägung der Ausdrucksmittel beider Sprachen gebieterisch erheischen und durch die Nötigung, die Gedanken der eigenen Sprache in die der modernen Anschauung oft weit entrückte Auffassung der Alten selbstschöpferisch umzugieſsen, dem Geiste des Schülers eine Kraft, Tiefe und Beweglichkeit verleihen, die sich an modernen Sprachstoffen nimmermehr erreichen läſst.

Ein Wort über lateinische und griechische Schularbeiten im Anschluſs an Novotnýs Aufsatz ZöG. 1894 H. 4 findet sich bei Knöpfler, *Aus meiner Kompositionsmappe,* wo diktierte Klassenarbeiten im Anschluſs an die Lektüre empfohlen werden. — Nach Widmann, *Extemporale und Aufsatz,* empfiehlt es sich, von Zeit zu Zeit einen und denselben Stoff, den nämlichen Lektüreabschnitt, nach den verschiedenen Seiten hin zu schriftlichen Übungen auszubeuten, z. B. bell. Gall. IV 37 und 38, 1 und 2 in folgender Reihenfolge: Übersetzung, Inhaltsangabe erst deutsch, dann in kurzen Antworten auf lateinische Fragen lateinisch, Disposition in Hauptwörtern, in kleinen lateinischen Sätzchen, deutscher Aufsatz „Der Aufstand der Moriner“, Extemporale über diesen Stoff. Andere Stoffe, die sich derart im Sinne der Konzentration behandeln lassen, werden kurz angedeutet. — *Übersetzungsproben* aus Seyfferts Palaestra liefert Scholl BG. 563 — eine Freude früherer Zeiten, doch tempi passati!

G. Realien und Anschauungsmittel.

Erklärlicherweise schwillt die Litteratur über die Realien und die alte Kunst von Jahr zu Jahr an, und so sind mit der Zeit auch mehr Erfahrungen gesammelt worden, welche in die Öffentlichkeit treten.

An erster Stelle ist hier G. von Kobilinski zu nennen. In einer Abhandlung *Die klassischen Realien im Unterricht* ZG. 1896, 665 versucht er darzuthun, dafs das bekannte Hilfsbuch von Wohlrab, *Die altklass. Realien im Gymn.*[3] den Ansprüchen des Unterrichts nicht genüge. Dieses Buch führt den Stoff klassenweise vor, und das hat manche Vorteile, entbehrt aber der Abbildungen. v. Kobilinski leistet nun dem klassischen Sprachunterricht einen Dienst, indem er die wichtigsten Grundsätze für die Behandlung der Realien in der Schule und für die Anordnung eines neuen, wie er glaubt, dringend erwünschten Leitfadens der Altertümer in dieser Abh. darlegt. Er stellt den Umfang der Realien auf Grundlage der letzten Dir.-Versamlung Ost- und Westpreufsen fest und erörtert alle dabei auftauchenden Fragen. Kurze Zeit darauf erschien, von ihm und E. Wagner verfafst, ein *Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer für den Schulgebrauch,* in welchem die Grundsätze v. Kobilinskis verwirklicht worden sind. Von § 11 der Ordnung der Reifeprüfungen geleitet, geben die Verff. hier eine zusammenhängende systematische Darstellung der Realien, die in jeder Beziehung ansprechend, übersichtlich geordnet, klar gefafst und mit vorzüglichen, gut gewählten Abbildungen ausgestattet ist. In den Händen der Schüler wird sie von grofsem Nutzen sein. Text und Tafeln ergänzen sich gegenseitig und vereinigen so ausreichende Belehrung mit nötiger Anschauung. Wir haben nur zweierlei auszusetzen, einerseits dafs eine Behandlung der alten Kunst, zumal der klassischen Skulptur, grundsätzlich ausgeschlossen wurde — und diese durfte u. E. nicht fehlen, der Raum konnte durch Beschränkung an anderen Stellen gewonnen werden —, andererseits scheint uns eine gelegentliche, an die Lektüre nach Bedürfnis angeknüpfte Belehrung den Lehrplänen nicht zu widersprechen, so dafs wir einen solchen Leitfaden mit systematischem Aufbau nicht für ein notwendiges, sondern höchstens für ein angenehmes und nützliches Hilfsmittel ansehen. Eher können wir uns dazu verstehen, gerade die hier fehlende Kunst zusammenhängend zu betrachten, wie H. Cramer, *Die alte Kunst im Unterricht des Gymn.* einen systematischen, vorbereitenden Unterricht, aber für O II verlangt, dann biete sich für die beiden Primen die Möglichkeit, nur gelegentlich Gegenstände der Kunstgeschichte vorzuführen, die dann ohne grofsen Zeitverlust und ohne längeres erklärendes Verweilen vom Schüler leicht verstanden werden. Dieser Aufsatz ist noch deshalb besonders beachtenswert, weil er am Schlusse allgemeine und besondere Unterrichtsmittel sowie Kunstgeschichten namhaft macht. Der Gang einer kunstgeschichtlichen Besprechung soll auf zwei Punkte besonders hinleiten: 1. die Beschreibung (was siehst du?), 2. die Erklärung (was ist dargestellt?). Auf

diese Theorie folgt gleich die Praxis: eine Arbeit von dem verstorbenen Prof. A. Güldenpenning, welcher in einer Übersicht über das von ihm in O II eingeschlagene Lehrverfahren zeigt, wie bei der Kürze der Zeit, welche nach den neuen Lehrplänen in Preufsen der alten Geschichte gewidmet wird, dennoch eine zusammenhängende Betrachtung der alten Kunst möglich ist.

Gleich ins Extrem verfällt J. A. Bernhard, welcher eine Auswahl von *Schriftquellen zur antiken Kunstgeschichte* für obere Gymnasialklassen hat erscheinen lassen. Was die lateinischen Quellen anbetrifft, so sind neben Plinius' Künstler- und Kunstnotizen die Stellen aus Cicero und Livius gewählt, wo von geraubten und im Triumphe mitgeführten Kunstschätzen die Rede ist. Ganz verfehlt. Erstens ist für solche Lektüre keine Zeit und die Ausnutzung für schriftliche Übersetzungsübungen, wie Verf. wünscht, wegen der spezifisch technischen Sprache, zumal im Griechischen, unmöglich, zweitens wird die hierzu erforderliche Zeit besser auf das Anschauen der Kunstwerke selber verwandt. — *Inwieweit es sich empfiehlt, im sprachlichen und geschichtlichen Unterrichte Anschauungsmittel zu verwerten,* darüber giebt Franke Gm. 145 Auskunft. Er warnt vor Überfülle: allzu viel Licht blendet, Kreidezeichnungen des Lehrers auf der Wandtafel sind sehr nützlich und ersetzen oft Abbildungen; empfohlen wird die Ausarbeitung eines Kanons für jeden Lehrgegenstand. — Auch Kubik, *Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre des Cicero* (Jb. XI, 53), *desgl. des Tacitus,* fordert mit Recht, dafs man sich über einen Kanon derjenigen Bildwerke verständige, die bei der Lektüre herangezogen werden könnten. Seine beiden Schriften geben ein erfreuliches Zeugnis, wie ernst man in Österreich die Notwendigkeit ins Auge fafst, den altklassischen Unterricht durch geeignetes Anschauungsmaterial zu beleben. Wir haben schon seit Jb. 1894 an den Arbeiten der Archäologischen Kommission für die österr. Gymnasien und an einer Schrift Polascheks gezeigt, dafs man dort eifrig bestrebt ist, das grofse Material an Bild- und Kunstwerken der Schule leicht zugänglich zu machen. Legte Polaschek die Liviuslektüre, so legt F. Weigel (Pg. Wien IX. Bez. 1895) die Cäsarlektüre zu Grunde, und nun Kubik die Lektüre des Cicero, Tacitus und gelegentlich bei letzterer auch die des Horaz. Diejenigen Stellen aus den gelesensten Schriften: Ciceros Reden, Cato maior, Laelius, Tac. Ann. und Hist. werden hervorgehoben, wo Anschauungsmittel am Platze sind, aber auch andere Stellen werden gelegentlich mitberührt. In beiden Schriften steht am Schlusse eine Übersicht der behandelten Örtlichkeiten und Realien mit Angabe der Autorenstellen. So wertvoll die methodischen Untersuchungen sind, so möchten wir beim Gebrauch derselben doch raten, dem Schüler nicht alles zu zeigen, was dort empfohlen wird. Nur ein bescheidenes Mafs ist ihm zuträglich. Aufserdem ist auch wohl nur in den seltensten Fällen alles Material vorhanden oder zugänglich, so dafs schon hierdurch ein Korrektiv gegeben wird. Man soll die Realia schätzen, aber nicht überschätzen. Alles Neue besticht und wird

leicht übertrieben. Man mufs immer wieder hier eine Warnungstafel errichten.

In der österreichischen Zeitschrift Msch. finden sich wiederum die Protokolle über die Sitzungen der *Archäologischen Kommission für die österr. Gymnasien,* welche unter dem Vorsitze des Obmanns Huemer stattfanden. U. a. spricht die Kommission die Erwartung aus, dafs die von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst geplanten „Bilderbogen für Schule und Haus“ zu 5 kr. als sachlich und künstlerisch entsprechende Bilderhefte die Illustrationen aus den Lehrbüchern, die nur zerstreuend wirken, verschwinden lassen werden. Neuere Anschauungsmittel werden namhaft gemacht. Huemer teilt mit, dafs die Gründung des österr. archäologischen Instituts, durch welches auch die österr. Gymnasialarchäologie nachhaltig gefördert werden dürfte, zur That geworden sei. Prof. Dr. Primožić berichtet über die Frage der Anwendung des Skioptikons. In derselben Zeitschrift steht ferner H. St. Sedlmayer, *Der Tempel der Vesta und das Haus der Vestalinnen in Rom,* G. Spengler, *Eine Anregung auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts* — es handelt sich um Kataloge zu den Sammlungen in den Händen des Schülers und deren Einrichtung, endlich ein Bericht von v. Renner über die Arbeiten der österr. Kommission für die Verwendung der Münzkunde in der Schule.

Für die Schule ausgezeichnet und deshalb dringend zu empfehlen ist der *Klassische Skulpturenschatz* von F. v. Reber und A. Bayersdorfer aus dem in dieser Beziehung unübertroffenen Verlage von Bruckmann in München. Es erscheinen jährlich 24 Hefte zu 6 Blättern in Autotypie zum Preise von 50 Pf. für das Heft. Augenblicklich läuft der 2. Jahrgang. Neben der griechisch-römischen Plastik wird zum Unterschied von anderen für die Schule bestimmten Sammlungen auch die Kunst des MA. und die Zeit der deutschen und italienischen Renaissance dargestellt.

Nicht genug zu empfehlen ist die Teilnahme des Lehrers an einem archäologischen Anschauungskursus, zumal in Italien und Griechenland selber. Eine schöne Vorbereitung für einen solchen Ferienkursus ist der Reisebericht von F. Ballin, *Italienische Herbsttage,* Erinnerungen an den 5. arch. Kursus (1895) deutscher GL. in Italien (Pg. Dessau Friedr.-G.). Aus Anlafs eines ähnlichen Kursus ist die Schrift von K. Sittl, *Die Anschauungsmethode in der Altertumswissenschaft* entstanden, welche zwar auf zahlreiche Belehrungsquellen verweist und so Anregung bietet, aber unpraktisch angelegt ist.

II. Schulgrammatiken.

Über die von hier an folgenden sprachlichen Lehrmittel, aber auch über die griechischen Grammatiken, Übungsbücher und Texte, berichtet seit Jahren regelmäfsig in der Berl. Phil. Woch. Franz Müller-Quedlin-

burg meist von dem Standpunkte aus, der in diesen Jb. festgehalten wird. Wir freuen uns dieses hochgeschätzten Mitstreiters und dieser Einigkeit im Geiste. Seinem Berichte in BphW. No. 42 schickt er ein sehr bemerkenswertes Vorwort vorauf, aus dem wir einige Punkte hervorheben. Unser ganzer altsprachlicher Unterricht ist ihm, wie die einschlägige Litteratur beweise, ein Krebsgang, den alle fein ausgeklügelten Methoden nicht aufhalten. Er hofft auf Wiederkehr der alten Ordnung, da es so nicht weiter gehe. Als ein Zeichen von Bedeutung und der beginnenden Umkehr gilt ihm der Umstand, dafs die sog. Skelettgrammatiken bereits verschwinden. Die Stundenzahl bedarf der Erhöhung, damit die Lektüre der Klassiker in dem formell- und syntaktisch-grammatischen Verständnis kein zu grofses Hindernis finde. Der Umfang der Lektüre ist grofs genug, aber für ihre intensive Bewältigung reicht die Zeit nicht aus. Unter den Gründen, die uns diese Erniedrigung des altsprachlichen Unterrichts gebracht haben, spielte die Überbürdungsfrage mit Unrecht, mit gröfserem Rechte der Grammaticismus und vor allem der übertriebene, ganz unnatürliche Purismus des lat. Stils eine Rolle. Einer erspriefslichen Lektüre wegen ist bis in die oberste Stufe hinein Zeit zur Befestigung des grammatischen Stoffes durch Übungen zu fordern. Das Lat. nennt Müller die crux des heutigen Unterrichts. — Leider ist aber, wie der Minister v. Bosse ausdrücklich erklärt hat, auf eine Rückwärtsrevision der Lehrpläne in Müllers Sinne durchaus nicht zu rechnen. Man mufs sich also einzurichten und in die Lehrpläne einzuleben suchen.

Erfreulich ist es für den Berichterstatter, dafs die hier von ihm an eine Schulgrammatik gestellten Anforderungen in immer weiteren Kreisen gebilligt werden. Dieser Erfolg ist, nicht zu einem kleinen Teile, der Methodik und Didaktik Dettweilers zu verdanken. Sie hat diesen Grundsätzen weitere Verbreitung verschafft. Man sieht dies u. a. aus A. Schaaff Pg. Magdeburg Domg. S. 6. Nach ihm mufs die lat. Schulgrammatik nicht ein blofses Lern-, sondern ein Lehrbuch sein, das dem Schüler der oberen Klassen zum Nachschlagen dient, und das auch nicht auf sprachwissenschaftlich und historisch richtige Fassung verzichtet. — Am ausführlichsten spricht Volger Pg. Ratzeburg S. 18 über diesen Punkt. Er stellt ganz in unserem und Dettweilers Sinne folgende Prinzipien auf, nach denen eine lat. Grammatik abgefafst sein mufs, wenn sie unter den heutigen Verhältnissen ihren Zweck erfüllen soll:

1. Berücksichtigung des Sprachgebrauchs aller Schulschriftsteller, aber unter Hervorhebung der Grundgesetze der lat. Sprache.
2. Durchsichtige Anordnung nach einer für alle Schulsprachen gemeinsamen Satzlehre und einer auf psychologischen Gesetzen beruhenden Methode.
3. Verwertung der gesicherten und allgemein anerkannten Resultate der vergleichenden Sprachwissenschaft, soweit dadurch eine Erleichterung der Aufnahme des Unterrichtsstoffes stattfindet und ein Einblick in die Werkstatt des schaffenden Sprachgeistes eröffnet wird.
4. Induktive Ableitung der Grundgesetze unter steter Berücksichtigung des deutschen Sprachgebrauchs, so dafs die Exposition ebenso berücksichtigt wird wie die Komposition.

5. **Methodische Kürze und prägnante Übersichtlichkeit, die für eine sichere Einprägung Gewähr leistet und der Entwickelungsstufe der Schüler angemessen an seine Auffassungsgabe nicht allzu grofse Anforderungen stellt.**
6. **Verknüpfung der verwandten Erscheinungen der Schulsprachen.**

All diese Grundsätze unterschreiben wir um so lieber, als sie in ihren wesentlichen Punkten immer hier und früher in unserer lat. Schulgrammatik nicht blofs im Vorwort zum Ausdruck gebracht, sondern daselbst auch praktisch durchgeführt worden sind. Und diese Grundsätze fanden die Anerkennung unserer geachtetsten Philologen und Schulmänner, neuerdings durch das Lob dieser Grammatik von seiten eines O. Weifsenfels in WfklPh. S. 328, P. Dettweilers ZG. 126, K. Blümlein HG. 1896, 186. Sie nennen dieselbe „ein vortreffliches, ebenso klares und praktisches als wissenschaftliches Buch“, „ein ausgezeichnet gearbeitetes Buch, dem man viel gröfsere Verbreitung wünschen mufs, da es dem grammatischen Unterricht neues Leben gerade so gut zuführen kann wie Waldecks Grammatik“ u. dgl. Mit Recht wird daher der Berichterstatter an seinem Programm bei Beurteilung neuer Grammatiken festhalten. Dem widerspricht auch nicht, was Primer in NJ. II 64 fordert: neben wissenschaftlicher Korrektheit sei zu fragen: 1. Genügt das Buch seinem Inhalte nach den Bedürfnissen des Schülers? 2. Entspricht es den gegenwärtigen methodischen Anforderungen? 3. Ist es seiner systematischen Anlage nach geeignet, später auch die griech. Grammatik darauf zu basieren?

Unter den 2. Punkt fällt und ergiebt sich zugleich aus dem oben genannten 4. Prinzip u. E. die Forderung, den Lehrplänen entsprechend:

> Die Schulgrammatik mufs vor allem eine Lektüregrammatik sein und die Grundzüge einer lat.-deutschen (nicht umgekehrt!) Stilistik müssen als Einschlag in den Aufzug der ganzen Anlage hineinverwebt sein, nicht blofs als Anhängsel der Syntax nachschleppen.

Diese Forderung ist sehr wichtig; ihre Erfüllung hilft erst die Früchte der Lektüre ernten, also den Gewinn aus den neuen Lehrplänen sichern. Deshalb mufs wie in den früheren Jb. die Forderung hier immer wieder erhoben werden, danach zu streben, dafs wir eine kurze und klare, aber möglichst vollständige Theorie des Herübersetzens aus dem Lat. schaffen. Anfänge dazu sind bekanntlich (vgl. früh. Jb., bes. 1894, 38 ff.) von Rothfuchs, Tuchhändler, Schenk, Kotthoff, Bone (Jb. 1890, 26), Dettweiler (Didakt. 51), J. Keller (Jb. 1892, 38), Debbert (ebd. 40), P. Cauer (Jb. 1894, 38), Lejeune-Dirichlet (ebd. 40) u. a. gemacht worden. Neuerdings hat sich nun der Österreicher P. Keyzlar (Jb. 1895, 54) in seinen *Prinzipien der Übersetzungskunst* Pg. Ung.-Hradisch 1894 und *Übersetzungsproben* (ebd. 1895) um die Sache verdient gemacht. Noch tiefer dringt er in die Sache ein und gestaltet sie schon systematischer in der diesjährigen Pg.-Abh. Wien (Staatsg. im VIII. Bezirk) *Theorie des Übersetzens aus dem Lat., zugleich Grundzüge einer lat.-deutschen Stilistik für Gymn.* Hier werden bereits 28 Gesetze mit zahlreichen untergeordneten

Regeln aufgestellt, und damit ist ein guter Schritt vorwärts gethan. Bedauerlich bleibt dabei, dafs Verf. unbekümmert um die einschlägige Litteratur, von der oben nur ein Teil aufgeführt wurde, ohne Rücksicht auch auf P. Cauers Buch selbständig vorgeht. Er hätte auch in der Syntax des Berichterstatters manche seiner Regeln bereits formuliert gefunden. Immerhin verdient diese seine neueste Arbeit wie seine früheren Anerkennung und besondere Beachtung von seiten aller derjenigen, welche ernstlich gewillt, nach den neuen Lehrplänen zu arbeiten, die durch sie gehobene Stellung der lat. Lektüre nicht wieder heruntergedrückt sehen wollen. Eine Lektüre aber, als deren „beste Erklärung eine gute deutsche Übersetzung" hingestellt wird (Lehrpl. S. 24), bedarf sicherlich der unentbehrlichen Stütze einer lat. Grammatik, welche sich ihren Bedürfnissen anschmiegt, einer Lektüregrammatik, nicht einer Stil- oder Kompositionsgrammatik.

Auch P. Meyer, *Aus dem Gebiete jenseits der Unterrichtsmethodik* — Vortrag auf der 34. Vers. rheinischer Schulmänner HG. 69 und ZG. 445 steht auf unserer Seite, wenn er von dem Grundsatze aus, dafs die ganze unterrichtliche Thätigkeit der natürlichen Apperzeption gröfseren Spielraum gewähren müsse und dafs man nicht alles Neue nach Herbartscher Regel anknüpfen könne, demgemäfs den heute sich vordrängenden Skelettgrammatiken und Leitfäden keinen Geschmack abgewinnen kann; sie taugten nichts für die Schüler, da sie die Möglichkeit vielseitiger Verknüpfungen derselben Vorstellungen nicht zu bieten vermöchten. — Wohl soll die lat. Grammatik dem Aufbau der griechischen zum Vorbild dienen, aber ein Aufbau des Lateinischen speziell der Syntax auf dem Französischen ist, wie K. Blümlein HG. 107 gegen K. Reinhardt nachzuweisen versucht, nicht fruchtbar. Dagegen stimmt er mit Volger, s. S. 15, darin überein, dafs eine gemeinsame Terminologie der syntaktischen Begriffe in der Schulsprache von Nutzen ist.

Auf die Notwendigkeit einer Einheitlichkeit in Aufbau und Gliederung des Systems der altsprachlichen Lehrbücher und einheitlicher sprachwissenschaftlicher Fachausdrücke weist eindringlich auch H. Begemann, *Bemerkungen zu altsprachlichen Lehrbüchern* (Pg.-Abh. Neu-Ruppin) hin. Diese umfangreichen Bemerkungen zu den an der Anstalt gebrauchten Lehrbüchern von O. Richter (VI—IV), Ellendt-Seyffert und A. von Bamberg entstammen Fachkonferenzen, und der Wunsch des Verf., dafs die Verf. und Herausgeber der Bücher sie beachten, ist nur zu unterstützen. Die Mannigfaltigkeit der Ausdrücke wirkt wirklich zeitraubend, erschwerend und verwirrend. Einheitlichkeit zum mindesten an einer Anstalt ist dringend geboten. Verf. hält eine Verdeutschung der Termini zur Zeit noch für verfrüht, aber so lange wir keine Parallelgrammatiken haben, mufs man allerdings wünschen, dafs wenigstens auf dem praktischen Wege kollegialischer Verständigung in solchen verhältnismäfsig einfachen Dingen Übereinstimmung an einer Anstalt erzielt wird.

Derselbe Verf. H. Begemann hat sich der nicht geringen Mühe

unterzogen, die lat. Schulgrammatik von H. Friedersdorff, eine 1893 aufgetauchte ziemlich überflüssige Erscheinung, in einer 2. Auflage umzuarbeiten, wohl um ihr neues Leben einzuhauchen. Es ist Jb. 1893, 39 f. begründet worden, weshalb diese Grammatik durchaus keine Veranlassung zu erscheinen hatte. Aber auch Begemann hat keine einschneidenden Änderungen in der ganzen Anlage zu treffen für nötig befunden; was er besserte, sind meist belanglose Einzelheiten, wie die gleichmäfsige Terminologie und die gleichmäfsige Bezeichnung der langen Vokale, Umstellung des Kasus, Aufführung des Perfektpartizips als Stammform; nur die Tempus- und Moduslehre ist etwas schärfer angefafst worden. Erhebliche Mängel, welche hier an der 1. Auflage gerügt wurden, sind mit Absicht stehen geblieben, dazu noch andere, die leicht sich abändern liefsen, wie die Fassung der Regeln § 59, § 147, die einer Stilgrammatik, nicht aber einer für die Lektüre bestimmten Grammatik entspricht; S. 39 pafst die Regel nicht für die Form cape, S. 47, 48 steht unrichtig wie in den meisten anderen Grammatiken iūssi, iūssum, sēssum, S. 50 ūssi, cēssi, cēssum, dicht dabei steht richtig concussi, concussum, pressi, pressum: vor ss tritt immer Vokalkürze ein, s. Osthoff, Z. Gesch. des Perf. den betreffenden Exkurs; § 169 ist die Modusausgleichung nicht vollständig behandelt; was man noch darunter versteht, s. bei Ziemer, Lat. Gramm. § 295 4b. Wir verzichten auf weitere Aufzählung von Mängeln. Wenn beide Herausgeber aber im Vorwort erklären, dafs sie zu weiteren wesentlichen Änderungen nicht mehr Veranlassung haben werden, so dürfte dies nur für den Fall zutreffen, dafs eine neue Auflage ausgeschlossen ist; sonst dürften sie sich vom Gegenteil überzeugen. Bei aller Anerkennung dessen, was diese Grammatik nun Gutes enthält, wird man sich doch kaum entschliefsen, sie bewährten Lehrbüchern, die dem Bedürfnisse des Schülers nach den neuen Lehrplänen mehr entsprechen und für unsere Zeit besser passen, wie denen von Waldeck, H. J. Müller u. a., vorzuziehen.

Aufserdem erschienen in neuen Auflagen die Grammatiken von Ellendt-Seyffert[41], H. J. Müller[2], Stegmann[7], Schmalz-Wagener Ausg. B[3], Holzweifsig[12] und O. Weifsenfels Syntaxe latine[2]. — Seit der 39. Auflage war die Ellendt-Seyffertsche Grammatik unverändert geblieben; jetzt in dieser 41. Auflage entschlossen sich die Herausgeber M. A. Seyffert und W. Fries zu einer Überarbeitung und Erweiterung des grammatisch-stilistischen Anhanges. Aber auch in dieser Fassung gleicht sie noch immer einem kranken Manne, an dem schon unzählige Ärzte ihre Kunst versucht haben; man hat ihr hundert und mehr Mängel, Inkonsequenzen, falsche oder schiefe Fassungen von Regeln, unpassende Beispiele, Entbehrliches und Fehlendes und sonstige Gebrechen nachgewiesen, alles umsonst, sie geht unbekümmert, stolz und still ihren Weg weiter, um nicht durch durchgreifende Änderungen ihren Besitzstand in Frage zu stellen. Begemann a. a. O. bringt allein 14 enggedruckte Spalten von Gebrechen dieser Grammatik zum Vorschein; Heydenreich ZG. 414

—418 zeigt die Notwendigkeit einer gründlichen Reform; wenn sie darauf reagiert, kann die neue Auflage neben der früheren nicht mehr gebraucht werden. Aber es fehlt ihr noch ein Mehr, was bei Begemann und in anderen Kritiken nicht zum Ausdruck kommt: eine den Lehrplänen entsprechende Einrichtung, d. h. das Abstreifen des Charakters einer Grammatik für den lat. Stil und eine Neugeburt als eine Lektüregrammatik, also gründliche Häutung, nicht oberflächliche Kur ist ihr nötig. Nach alledem ist es geradezu unbegreiflich, dafs ein so an Haupt und Gliedern krankendes Buch nicht schon längst abgeschafft und durch ein besseres ersetzt worden ist. In der Provinz Brandenburg und in Berlin wird es noch an 38 Anstalten gebraucht! Welches Licht fällt dadurch auf alle diejenigen, die dies dulden, überhaupt auf den Stand des altsprachlichen Unterrichts bei uns zu Lande!

Fast nur im Titel ist die 2. Aufl. von H. J. Müllers *Lat. Schulgrammatik vornehmlich zu Ostermanns lat. Übungsbüchern,* wie sie nun heifst, geändert worden, und dies mit Recht, denn sie kann, wie schon früher hier gesagt wurde, neben anderen Übungsbüchern benutzt werden. Auch die 7. Auflage von C. Stegmanns Lat. Schulgrammatik ist wenig verändert, so im Anhang. Ihr Verf. verschliefst sich nicht gegen den Fortschritt zum Besseren, der aber hier weniger nötig ist, da das Buch schon von Hause aus zuverlässig war. Wie die Beispiele besser gestaltet werden können, zeigt E. Heydenreich ZG. 479 ff. Freilich würde auch dieser Grammatik eine gröfsere Rücksicht auf die Lektüre zum Vorteil gereichen.

Dagegen ist die Lat. Schulgrammatik von J. H. Schmalz und C. Wagener Ausgabe B in dritter Aufl. vollständig umgearbeitet worden. Es geschah dies auf Wunsch der badischen Anstalten, welche das Buch in Gebrauch haben. Eine Neuerung bemerkt man sofort in der Behandlung der 3. Deklination. Wagener hatte früher den Vorzug, die Stammtheorie hier konsequent durchgeführt zu haben. Jetzt hat er mit der älteren Darstellungsweise ein Kompromifs geschlossen; so erscheinen auch die Genusregeln wieder und in Versen, auf welche die alten Philologen besonders in Baden nun einmal nicht verzichten wollen. Schon dies wie manches andere bedingt eine Vermehrung des Stoffes; besonders erweiterte sich aber der Umfang des Buches durch mehrere Anhänge zur Formenlehre und zur Syntax, welche dringend gewünscht wurden. Die Erklärungen der Spracherscheinungen wurden aus den Regeln ausgeschieden und in Anmerkungen untergebracht, Musterbeispiele nicht mehr hervorgehoben. Diese Grammatik, welche die tüchtigsten Fachmänner zu Verfassern hat, gehört zu den besten, die es in Deutschland giebt. An der Formenlehre haben wir nur wenig auszusetzen und namentlich das, was schon bei Friedersdorff bemerkt worden ist; die Syntax nicht minder ist eine Musterleistung; es ist eine Freude, ihren klaren Aufbau im Ganzen wie in den Teilen zu betrachten. In dieser Grammatik sind alle wesentlichen Forderungen erfüllt, die wir an der Spitze dieses Abschnittes als

unerläfslich bezeichneten. Bemerkenswert ist auch der Mut, mit welchem Schmalz in der Lehre vom Infinitiv, Acc. c. inf. und Abl. abs. mit einer veralteten den Schüler verwirrenden oder irreführenden Tradition bricht, indem er nicht wie alle älteren und neueren Grammatiker (auch Friedersdorff-Begemann, Stegmann, Ellendt-Seyffert, Waldeck, H. J. Müller, Schultz-Wetzel u. a.) vom Deutschen ausgeht und z. B. den Gebrauch des Infinitivs oder Acc. c. inf. als Subjekt oder Objekt zu Grunde legt, wodurch dann Regeln zustande kommen wie

„Subjektsprädikative beim Subjektsinfinitiv treten in den Akkusativ“ (!)

„Subjektsprädikative beim Objektsinfinitiv stehen im Nominativ“ (!)

Vielmehr geht Schmalz hier, wie sonst meist, gleich Ziemer vom Lateinischen, nicht vom Deutschen aus, und schafft so vernünftige Regeln von unwidersprechlicher Klarheit und Einfachheit. Hoffen wir daher, dafs das ausgezeichnete Buch auch in Norddeutschland mehr Eingang findet, dafs es mit seinem Lichte in jene Anstalten eindringt, wo bisher unverdienterweise eine Grammatik eine fast unumschränkte Herrschaft ausübte, deren Tage längst gezählt sein sollten, eine Grammatik, die jedermann bekannt nicht weiter genannt zu werden braucht.

Die 12. Aufl. von Fr. Holzweifsigs lat. Schulgrammatik unterscheidet sich kaum von den früheren. v. Hagen, welcher Gm. 191 ff. störende und verwirrende Fehler aufdeckt, welche in allen Ausgaben gleichmäfsig vorkommen, giebt dem Verf. zu erwägen, ob nicht künftig die sprachlichen, namentlich die syntaktischen Erscheinungen erklärt werden könnten: „Wieviel sich auf diesem Wege erreichen läfst, zeigt z. B. die Behandlung der Regeln vom Acc. und Nom. c. inf. und die Einführung des Gesetzes der sprachlichen Ausgleichung in die Schulgrammatik bei Ziemer-Gillhausen.“

Seiner französisch geschriebenen *Syntaxe latine*[2] hat O. Weifsenfels den Stempel seines Geistes aufgedrückt. Die ganze Behandlung der sprachlichen Erscheinungen verrät den geistvollen Mann mit seinem scharfen und klaren Verstande, der fein zu unterscheiden und in den Sondergeist der einzenen Sprachen einzudringen vermag. Es mufs ihm, dem Kenner der so scharf und klar, so gesetzmäfsig und harmonisch ausgestatteten französischen Prosa, eine wahre Freude gewesen sein, auf ihr ihr Gegenbild im Altertum, die lateinische Normalsprache mit ihrer musterhaften Schärfe des Ausdrucks, ihrer strengen Folgerichtigkeit des Denkens, ihrem festen und geschlossenen Gefüge aufzubauen, beide so in stete Beziehung zu setzen und zu vergleichen, wodurch ihre beiderseitigen Eigentümlichkeiten in ein um so helleres Licht treten. Aber auch das Deutsche wird zum Vergleich herangezogen, vgl. § 155, 1 und 4. Diese Syntax kann natürlich nur an Anstalten gebraucht werden, wo das Französische die Unterrichtssprache bildet, wie am Franz. Gymnasium in Berlin oder in der Schweiz und in Frankreich, daher hat diese 2. Auflage

etwas lange auf sich warten lassen. Verbesserungsvorschläge schweizerischer Lehrer sind ihr zu gute gekommen. Verf. hat ferner mit grofser Umsicht die sonstige grammatische Litteratur zu Rate gezogen, wie die lateinische Syntax von O. Riemann[3] und von Antoine, die Grammatiken von Schmalz, Stegmann, H. J. Müller, die von Ziemer, von der er gesteht: „Nulle part je n'ai trouvé la clarté si heureusement alliée à l'esprit scientifique que dans la Syntaxe de Ziemer“. So stellt sich nun seine Umarbeitung als eine durchgreifende Verbesserung, die sich fast auf jeder Seite bemerkbar macht, dar. Der Umfang ist zwar nicht gering, aber wir möchten nichts missen, auch nicht die neuen Zusätze vom Satzbau und Stil, in welchen Weifsenfels' Eigenart am schärfsten hervorleuchtet. Das Buch hält immer noch die glückliche Mitte zwischen zu grofser Kürze und ermüdender Länge. Es ist gesprächig, wie es sich für ein Lehrbuch ziemt, das auch dem Schüler der oberen Klassen noch geistige Nahrung zuführen soll, und doch von übersichtlicher Einfachheit und Gedrängtheit in der Partieen, welche dem Quartaner oder Tertianer zufallen; aber auch ihm sucht Verf. alles möglichst zu klären und zu erklären, in wenig Worten aber mit Takt und Geschick. Nur in äufserlichen Dingen ist manches auszusetzen. Unpraktisch eingeordnet sind die drei Kapitel über Besonderheiten im Gebrauch der Substantiva, Adjektiva und Pronomina. Sie stehen noch, wie es früher üblich war, hinter der Kasuslehre, gehören aber in den Anhang hinein zu den grammatisch-stilistischen Besonderheiten. Durch diese Zusammenfassung wird gröfsere Kürze und Einfachheit erzielt. Der Abl. compar. hat als ein unzweifelhafter Separativus seine Stelle in § 65 mit § 59 zu tauschen, das quod explicativum in § 185 mufste 180 vor dem kausalen erscheinen, welches aus ihm erst hervorgegangen ist, u. a. m. Diese Äufserlichkeiten thun dem Wert der Syntax wenig Abbruch. Wer sie mit Erfolg durchstudiert, der wird mehr als einen Hauch des Geistes der vollendeten lateinischen Sprache verspüren. Es würde gar nicht schaden, wenn auch unsere Lateinlehrer sich der Mühe unterzögen, sie durchzuarbeiten; sie würden dabei auch ein gut Stück Französisch lernen, denn Weifsenfels handhabt die französische Prosa wie ein Pariser Akademiker.

Das Bedürfnis der gymnasialen Anstalten mit lateinlosem Unterbau (Reformgymnasien) hat ein neues Unterrichtswerk ins Leben gerufen: die *Hülfsbücher für den Unterricht in der lateinischen Sprache* von Th. Vogel und Ad. Schwarzenberg. Den I. Teil bildet die *Lateinische Schulgrammatik* von Th. Vogel. In der richtigen Erwägung, dafs der 13jährige Untertertianer mit seiner bereits am Französischen und Deutschen erworbenen logisch-grammatischen Schulung eine weit gröfsere Reife besitzt als der 9jährige Sextaner, hat der Verf. die mehr wissenschaftliche, streng systematische Form der synthetischen Methode gewählt und diese mit einer Konsequenz durchgeführt, wie sie uns bisher kaum in einer einzigen lateinischen Grammatik begegnet ist. So ist die Formenlehre ganz und gar auf dem Stammprinzip wie bei Ziemer, die Syntax

ganz und gar auf der Lehre vom einfachen Satz, von den Satzteilen und Satzarten und vom zusammengesetzten Satz aufgebaut. Ähnlich verfuhr Schmalz-Wagener in der 1. Auflage und Heil-Schmitt (die Fortsetzung von Putsche-Schottmüllers Grammatik), ähnlich auch Reinhardts Syntax (vgl. Jb. XI 53), welche ja auch für die reiferen Schüler der U III des Goethe-Gymn. in Frankfurt a. M. bestimmt ist, und H. J. Müller in seiner Syntax. Aber Vogel legt den Aufbau der deutschen Grammatik mit viel gröfserer Strenge zu Grunde als alle genannten, so dafs sein Buch, ein Werk aus einem ganz neuen Gufs, selbständig und eigenartig dasteht. Er gestattet sich aus pädagogischen Gründen keine einzige Abweichung von dem einmal festgestellten Plane, wie die meisten der vorgenannten Grammatiker es aus erklärlichen Rücksichten thun; er konnte aber auch mit Rücksicht auf die lernenden Tertianer ein Prinzip starr durchführen, das auf die Sexta angewendet notwendige Härten und Schwierigkeiten zur unausbleiblichen Folge haben mufste. Die Härten zu beseitigen überläfst er dem zugleich erscheinenden Übungsbuche. Das neue Werk ist offenbar von langer Hand vorbereitet, wie ein Aufsatz Vogels in PA. Band XIII, früher Pg.-Abh. Döbeln 1871, bekundet. Die Flexionslehre scheidet beim Nomen wie beim Verbum die konsonantischen und vokalischen Stämme, geht überall vom Stamme aus, der vorangestellt wird; aus ihm entnimmt Verf. auch die Geschlechtsregeln, die so auf vier mit etwa 50 einzelnen in Ausnahmestellung befindlichen Wörtern beschränkt werden. Bei Ziemer kamen auf diese Weise noch zehn kurze Geschlechtsregeln heraus, aber die Ausnahmen waren dafür weniger zahlreich. Die übergrofse Kürze bei Vogel hat den Nachteil, die Ausnahmen zu vermehren. Hätte er z. B. § 27 genauer nach Ziemer § 33 geformt, so wären u. a. cinis und pulvis keine Ausnahmen geworden; ebenso brauchten § 27 am Schlufs pes, dens, fons, mons, pons nicht ins Ausnahmeregister zu kommen, vgl. Ziemer § 34. Die Konjugationen verkürzt Vogel auf drei: die konsonantische, vokalische und die gemischte (§ 66), beginnt also mit der konsonantischen (früher dritten) und läfst die a-, e- und i-Stämme gerade wie die Verba contracta der griechischen Grammatik erst dann folgen. Dieser Anschlufs an das griechische Verbalsystem hat unleugbare Vorzüge; ein hiernach unterrichteter Schüler erlangt eine tiefere Einsicht in den Bau beider Sprachen. Auffallend ist nur, dafs das Supinum als Stammform beibehalten wird, wenngleich Verf. gewöhnlich vom Supinalstammm spricht. Und noch einen Vorzug hat diese Formenlehre, welchen man bisher noch in keiner Grammatik in gleicher Weise finden konnte: die absolut richtige Quantitätsbezeichnung. — Die starre und schroffe Durchführung des vorhin genannten Systems in der Syntax hat natürlich zur Folge, dafs die Kasuslehre zerrissen, die Konjunktionslehre beseitigt, manches sonst Zusammengehörige disloziert werden mufste. Das kann man aber in Kauf nehmen gegenüber der nun geschaffenen viel gröfseren Einheitlichkeit: die ganze Syntax ist jetzt ein wohlgefügtes System mit Teilen und Unterteilen aus einem Gusse, so

übersichtlich, dafs man sich leicht in das Einzelne hineinfindet. Tadeln möchten wir nur zweierlei: die Rücksicht auf die deutsche Grammatik darf nicht so weit gehen, dafs das Bedürfnis des lateinischen Stils, des Hinübersetzens stärker bevorzugt wird als jenes des Herübersetzens, der Lektüre (vgl. § 95 das deutsche „man“ und überhaupt das unzuträgliche Ausgehen vom Deutschen in § 168, 179, wo auch der Ausdruck vom Standpunkt der Sprachgeschichte inkorrekt ist). Sodann hätte man mit Rücksicht auf den vorangegangenen französischen Unterricht eine noch häufigere Bezugnahme auf diese Sprache gern gesehen.

Der Mut des Verf., eine wissenschaftlich begründete Ordnung in die lateinische Grammatik zu bringen, verdient alles Lob. Anerkennung aber von Seiten der alten, im Bann herkömmlicher Schablone und eingerosteter Tradition befangenen Grammatiker wird ihm dieser Bruch mit dem bisherigen System nicht einbringen. Es ist Ziemers Formenlehre und Wagener-Schmalz' Grammatik nicht besser ergangen, und von Heil-Schmitt hört man gar nichts mehr; überall höchstens ein succès d'estime. Ziemer wurde von der genannten Seite aufs schärfste angegriffen, und doch waren die angegriffenen Teile seiner Formenlehre zunächst gar nicht für Sextaner bestimmt, sondern für eine nur bei gereifterer Erkenntnis mögliche Wiederholung auf späteren Stufen. Schmalz hat seine nach Vogelschem System gearbeitete Syntax, Wagener die Formenlehre umarbeiten müssen auf Andrängen der in der alten Tradition ergrauten Lateinlehrer, denen u. a. gereimte Genusregeln, wenn sie auch noch so abgeschmackt sind, heilsamer erscheinen als ein Erlernen des lateinischen Genus ex usu et consuetudine, denen ein lepus timidu*m* oder non dubito mit Acc. c. inf. als ein solcher Fehler gilt, dafs ein Schüler, der dergleichen schrieb, von vornherein wohl als unbrauchbar für Gymnasium und menschliche Gesellschaft erklärt wurde, und wenn er auch beim Übersetzen ins Deutsche ein tadelloses Verständnis verriet. Demnach mufs man nicht ohne Sorge fragen: Welches wird das Schicksal der Vogelschen Grammatik sein? Wird es ihr ähnlich ergehen? Wir hoffen, dafs der neue Geist, der aus den Lehrplänen spricht, mehr und mehr mit so eingewurzelten Vorurteilen aufräumen und der besseren Erkenntnis, der diese Grammatiken mutig die Bahn gebrochen haben, allmählich doch zu endlichem Siege verhelfen wird. Und zumal die Reformgymnasien können sich keine besseren Lehrbücher wünschen. Denn was dem Schüler der unteren Klassen angeblich zu hoch und zu gelehrt ist, das darf man dem Schüler der mittleren Klassen schon eher zumuten. Unsere Anerkennung, dafs Vogel diesen Weg betreten, vereine sich mit den besten Glückwünschen für den Erfolg seiner entschlossenen That.

Von Neue-Wagener, *Formenlehre der lateinischen Sprache* erschien inzwischen die 10. und 11. Lieferung des III. Bandes (Das Verbum), so dafs dieser Band nun abgeschlossen vorliegt, vgl. die Anz. von H. Ziemer in WfklPh. 1898 No. 4. Möchte es dem verdienten Bearbeiter vergönnt sein, nun auch den letzten Band (Das Substantivum) zu vollenden! —

Anerkennend gedenken wir hier auch gern A. Dittmars *Studien zur lateinischen Moduslehre,* deren konstruktiver Teil sowohl wie die Polemik gegen die Halesche Theorie dazu beitragen wird, eine richtigere Auffassung vom Wesen der lateinischen Modi zu gewinnen, wenn auch an eine Aufnahme der Ergebnisse in die Schulgrammatiken nicht gleich zu denken ist.

III. Lese- und Übungsbücher.

Bei der Prüfung der Lese- und Übungsbücher achten wir besonders auf drei Punkte: auf den Inhalt und seinen Zusammenhang, auf den Wortschatz und auf den Lehrgang.

Für VI und V. Die hervorstechendste Erscheinung in der Elementarbücherlitteratur dieses Jahres ist die *Lateinische Fibel* von Ludwig Gurlitt. Sie hat gerechtes Aufsehen erregt und zwar vornehmlich durch ihre Illustrationen. Denn in den übrigen Dingen weicht sie nicht allzusehr von anderen Sextanerbüchern ab. Wie diese hält sie sich in dem Umfange des grammatischen Stoffes, in dessen Inhalt und in ihrer Methode an die preufsischen Lehrpläne. Sie bietet ausschliefslich Stücke zusammenhängenden Inhalts, aber im lockeren Gefüge kurzer Sätze; die deutschen Übungsstücke sind teils deren Umschreibungen und Erweiterungen, teils Parallelstücke. Ihren Stoff entnimmt die Fibel der alten Götterlehre, Sage und Geschichte. In einer Reihe von mythologischen Gestalten und von typischen Bildern aus dem Kulturleben der alten Völker wird der Boden für eine geschichtliche Belehrung nur vorbereitet, nicht Geschichte selbst gelehrt. Mitten im Texte begegnet man aber 16 zum Teil farbigen Bildern, welche soviel Anschauungsmaterial geben, als durch den Text der Fibel erfordert wird. Wort und Bild stehen in beständiger Wechselbeziehung.

Die Idee ist bestechend, die Ausführung meisterlich, trotzdem hat die Fibel nur eine geteilte Aufnahme gefunden. Fast in allem ablehnend verhalten sich W. Wartenberg, J. Hartung, L. Buchold, Schlee; andere sind mit Einzelheiten unzufrieden; uneingeschränkten Beifall spendet, soviel wir sehen, niemand. Wartenberg Gm. No. 1 hält den Versuch für mifslungen. Die Hoffnung auf den Nutzen der Bilder sei eine starke Übertreibung und ein Grundirrtum. Er tadelt die unglückliche Auswahl des sachlichen Stoffes, z. B. sei der Hahnenkampf verwerflich; manches sei für Schüler der VI zu hoch, und es sei bedenklich, an Stelle mühsamen und rüstigen Lernens schon so früh das Geniefsen zu setzen. J. Hartung, gleich Wartenberg ein berufener Kritiker, giebt ein sorgfältig motiviertes Urteil ab. Er verweist ZG. 127—134 derartigen Anschauungsunterricht in die Geschichte, nach V und IV; die Bilder helfen nicht, den Lehrstoff der VI zu erfassen, zu behalten und anzuwenden, sie werden das Interesse für den Stoff und den Eifer des Schülers nur für den Anfang

fesseln. Die Bilder wirken vielmehr zerstreuend. Und alle diese Nachteile bei einem Buch, das so ausschliefslich auf Induktion basiert ist. Verf. mache sich offenbar eine falsche, optimistische Vorstellung von der jugendlichen Fassungskraft und geistigen Energie. Das Buch werde das Lehren und Lernen nicht erleichtern, ja recht schwer machen bei so viel grammatischen termini, so viel Induktionsmaterial auf einmal; Wiederholungen, erleichternde Paradigmen und zusammenhängender grammatischer Lehrstoff fehlt überdies. Wegen der Bilder werde ein entlegener Wortschatz nötig, vgl. gymnicus, tripus, tridens, tingo, pulvinus, sucinum, somnīre u. a. Wörter. Endlich fehle ein alphabetisch geordnetes Vokabular. L. Buchhold fragt NphR. 382, ob mit diesem Buch völlige Sicherheit in der lateinischen Formenlehre erzielt werden könne. Wir meinen aber, das liegt weniger am Buch als am Lehrer. Ein tüchtiger Lehrer wird diese Sicherheit auch am schlechtesten Hilfsmittel erzielen. E. Schlee ZlS. 136 fürchtet, dafs solches Frühstück Verdauungsbeschwerden machen und den Appetit für die Hauptmahlzeit verderben wird. Der beschreibende Unterricht in der Altertumskunde werde bei den Sextanern wenig Verständnis finden. Dettweiler billigt mit F. Paulsen diese Fibel, aber die Anordnung der Stoffe sei höchst unglücklich und zeige, wie schwierig es ist, diesen Stoff für 9jährige Knaben pädagogisch zu gestalten. In seiner Anzeige LL. 51, 111 billigt er aber grundsätzlich die Illustrationen; dadurch bringe man thatsächlich den abstrakten lateinischen Lehrstoff dem kindlichen Verständnis näher und belebe ihn. Wir glauben aber nicht, dafs der kleine Lateiner bei Anblick dieser Bilder gerade sich aller lateinischen Vokabeln ,und Endungen erinnern wird, die er gelernt hat. Fr. Müller BphW. 1898, 92, auf dessen Urteil wir gespannt waren, ist mit dem Buch einverstanden, nur die Ausführung der Bilder hält er für nicht glücklich.

Wir haben gegen das Prinzip der Illustration an sich nichts einzuwenden. Abbildungen können sehr wohl auch im lateinischen Elementarbuch das Texteinerlei unterbrechen und sind besser als Wandbilder; bei einiger Schulzucht wird die Ablenkung und Zerstreuung nicht so grofs sein. Doch die Bilder in dieser Fibel sind sehr ungleichen Wertes. Manche sind schön, die kolorierten weniger, manche pädagogisch bedenklich wie IX, XI, XVI. Unsere Jugend, die den lateinischen Unterricht beginnt, ist so frisch und freudig, dafs sie der Anregung oder des Reizes der Bilder kaum bedarf.

Wir sind auch einverstanden mit der Wahl des Stoffes, der gröfstenteils der kindlichen Fassungskraft angepafst ist, wie wir überhaupt Freunde zusammenhängenden Lese- und Übungsstoffes auf möglichst früher Stufe sind. Der Inhalt ist geeignet, im Sinne der Konzentration zu wirken: er bereitet den Boden für die Geschichte vor, ohne ihr vorzugreifen, er führt den Kleinen in das Kulturleben unserer Vorfahren und der Alten ein, in kleinen übersichtlichen typischen Bildern, welche dem kindlichen Ideenkreise nicht ferne liegen.

Ernstere Bedenken erheben sich gegen die Methode, den Lehrgang. Die neue Unterrichtsmethode des neusprachlichen Unterrichts läſst sich zwar auf den lateinischen Unterricht übertragen, aber nur, wenn die Sache dem Schüler noch leichter gemacht wird, als es hier trotz allen Geschicks geschehen ist. In dieser Beziehung sind die Bedenken Wartenbergs, Hartungs u. a. gerechtfertigt. Dies wird durch die Versuche Meurers in seinem Pauli sextani liber und in seiner Odyssea latine bestätigt. Ohne allzu entlegenen Wortschatz geht es nicht ab; es muſs meist zu viel auf einmal gelernt werden, das Grammatische häuft sich zu sehr. Gegen die Fassung des grammatischen Stoffes in dieser Fibel läſst sich manches einwenden. — Über alles Lob erhaben ist die treffliche Druckausstattung; sie kommt dem Gedächtnis sehr zu Hilfe, aber das Format des Buches ist zu groſs und unbequem.

Es ist nicht zu wünschen, daſs Gurlitts Fibel mit dieser einen Auflage das Zeitliche segnet. Der glückliche Gedanke, welcher ihn bei der Abfassung leitete, möge ihn ermuntern, die von wohlwollender Kritik aufgedeckten Mängel abzustellen, oder sie zunächst im Quintanerbuch zu vermeiden, das er bei Erfolg der Fibel erscheinen lassen will. —

Noch ein anderes Sextanerbuch erscheint auf dem Plane, das *Übungsbuch,* entworfen und begonnen von P. Harre, fortgeführt von M. Giercke; da es jedoch von 1898 datiert ist, muſs es für den nächsten Jb. zurückgestellt werden.

Neuauflagen liegen vor von Bleske-Müllers Elementarbuch für VI[11] und W. Wartenberg[2]. In Bezug auf ersteres verweisen wir auf die Jb. von 1890 und 1892, da Neues nicht hinzugekommen ist. Dasselbe gilt von Kautzmann-Pfaff-Schmidt für VI[3], vgl. Jb. 1891 und 1894. — Die 1. Aufl. von Wartenbergs gediegenem Lehrbuch der lateinischen Sprache für VI konnte im Jb. 1888, 90 gerühmt werden. Das Buch hat sich inzwischen in Hessen ebenso wie die Vorschule desselben Verf. für U III am Franz. Gymn. in Berlin (vgl. Pg.-Abh. 1897, oben S. 25 erwähnt) bewährt. Die Erfahrungen mehrerer Jahre hat Verf. nun benutzt. Die alten Vorzüge sind der neuen Aufl. geblieben: alleinige Verwendung des Wortschatzes der ersten Klassikerlektüre, sprachlich-logische Schulung durch wissenschaftlich begründete Erkenntnis der Formenbildung, daher konsequente Durchführung des Stammprinzips in der Flexionslehre und dadurch aufs äuſserste vereinfachte Genusregeln, die noch kürzer und faſslicher sind als in Ziemers Grammatik, Vereinigung von Grammatik und Übungsstoff. Als weitere Vorzüge sind hinzugekommen: Beseitigung der zusammenhanglosen Einzelsätze durch kleinere sachliche Einheiten, gut lateinischer Ausdruck für einen dem Standpunkt des Schülers angemessenen Inhalt, Vermehrung des Übungsstoffes. Trotz dieser durchaus erwünschten Verschmelzung von lateinischem und deutschem Übungsstoffe umfaſst das Lehrbuch doch nur 119 Seiten vorzüglichen Druckes in guter übersichtlicher Ausstattung, den übrigen Raum nehmen Wörterverzeichnisse ein. Es entspricht in allen Stücken den von Dettweiler

(Method. und Didakt.) und vom Berichterstatter an dieser Stelle seit 11 Jahren ausgesprochenen Grundsätzen; für meine eigene Grammatik könnte ich kaum ein besseres Übungsbuch wünschen. Alle interessierten Kreise seien deshalb auf Wartenbergs völlig selbständig, mit grofser Sorgfalt und seltenem Geschick ausgearbeitetes Sextanerbuch aufmerksam gemacht. Auch sonst spricht sich die Kritik über dasselbe günstig aus: Fr. Müller BphW. 1898, 93 zollt ihm als „einem methodischen Kunstwerk“ die höchste Bewunderung, rühmt den feinen Ton und den tiefen ernsten Gehalt dieser Methode, die in richtigen Stufen aufsteige, aber freilich ebenso fleifsige und begabte Schüler wie regsame und geschickte Lehrer verlange. Aber wo letztere fehlen, nutzt auch ein Buch gewöhnlichen Schlages nichts.

Auch über V. Müllers *Lese- und Übungsbuch* für V² Ausg. A läfst sich nur Gutes sagen. Mehrfachen Wünschen nach unerheblichen Änderungen ist der Verf. entgegengekommen. — Zu seinen *Lehr- und Lesebüchern* für VI und V gab O. Lutsch eine *Formenlehre* heraus, welche nun die 2. Auflage erlebte. Sie zeigt Verbesserungen in der typographischen Ausstattung, welche dem leichteren Erlernen Vorschub leisten, und in der Stoffdarbietung. Wie vorsichtig die Stammtheorie zu Grunde gelegt wird, beweist die Beibehaltung der alten, hier allerdings zum Vorteil gegen früher vereinfachten, gereimten Genusregeln. Erhebliche Änderungen verboten die Rücksichten auf die von der Unterrichtsverwaltung für die Herstellung neuer Auflagen gegebenen Richtlinien.

Für die mittleren Klassen. Wie mufs ein für IV bestimmtes Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische beschaffen sein, wenn es den Forderungen der preufs. Lehrpläne von 1892 entsprechen soll? So fragt H. Schindler in einer Broschüre, welche als Beilage zum Pg. Spandau erschienen ist, und legt zugleich einige Probestücke vor. Inzwischen erschien auch sein nach diesen von ihm wohlbegründeten Gesichtspunkten bearbeitetes *Übungsbuch für IV.* Diese Gesichtspunkte sind: 1. Anschlufs an den Nepostext unter entsprechender Umformung desselben und unter möglichster Wahrung des Gedankenganges des Autors. Thunlichste Verwendung nur eines einzigen Kapitels zu einem Stücke. 2. Darbietung der gelesensten vitae in zwei Parallelteilen. 3. Hineinverwebung des grammatischen Pensums nicht nach dem Gange der Grammatik, sondern nach einem Plane derart, dafs Verwandtes, Gleichartiges und Gegensätzliches möglichst neben- oder unmittelbar nacheinander behandelt wird. — Das sind in der That Grundsätze, die den Bestimmungen der Lehrpläne und einer verständigen psychologischen Didaktik und Methodik entsprechen. Die Beschränkung auf und der Anschlufs an ein einziges Kapitel erleichtert dem Schüler die Sache, die Behandlung des gleichen syntaktischen Pensums in zwei getrennten Kursen bietet handgreifliche Vorteile, und die Zusammenfassung des Verwandten und Gleichartigen, z. B. des verbalen Gebrauchs der Kasus und erst später des nominalen Gebrauchs derselben schafft in jeder Beziehung zweck-

mäfsige Gruppen. Im ersten Kurse werden nun in 55 Übungsstücken Milt., Them., Arist., Epam., Tim., Ham., Hann., im zweiten in 50 Stücken Paus., Cim., Lys., Alc., Thras., Pelop., Ages. zu Grunde gelegt. In dem methodisch tadellos angelegten Werke befleifsigt der Text sich einer lesbaren Sprache, die freilich die Einhilfe des Lehrers oft verlangen wird. Weitere geringe Ausstellungen s. WfklPh. 1898, 189 in der Anz. von H. Ziemer, Gm. 1898, 48 Wartenberg; letzterer lobt die tüchtige Arbeit, noch mehr Fr. Müller in BphW. 1898, 156.

H. Meurer, der mitten in einer Neubearbeitung seiner Lesebücher von VI bis III in vier Teilen steht, liefs den Teil III, für IV bestimmt, vor dem II. erscheinen. Nach den lat. Lesestücken erscheint hier der für diese Klasse bestimmte Abschnitt der Syntax zerlegt vor den einzelnen deutschen Übungsstücken, zugleich ist der Versuch gemacht, ihn auch in den lat. Teil des Lesebuchs, der neu hinzugekommen ist, hineinzuarbeiten. Letzterer, zum Teil mit Benutzung von Nepos hergestellt, ist in 212 ziemlich gleiche Abschnitte geteilt, auf welche der Schüler nach Anleitung des Lehrers mit Hilfe des am Schlusse angefügten Wörterbuchs sich selbst vorbereiten kann; hier wie im deutschen Teile hat der Schüler keine zu schwierige Arbeit zu bewältigen, obwohl der Stoff überall zusammenhängend ist. Wer also Nepos lieber beseitigt und Lesestoff mit Übungsbuch gern vereinigt sieht, wird Meurers Buch mit Erfolg benutzen.

Schmidt-Gehlens *Memorabilia Alexandri Magni et aliorum virorum illustrium*, ein bewährtes und treffliches lat. Lesebuch für IV, neuerdings bearbeitet von J. Golling, hat schon nach 3 Jahren eine neue Auflage benötigt, jetzt die 7. Es genügt, auf die Anzeige der 6. Aufl. in Jb. IX, 54 zu verweisen. — Zu Lhomond, *Viri illustres* [10 u. 11], besprochen Jb. X, 67, erschien eine *Schülerpräparation* von Kirschmer in zwei Heften, als ein Teil einer von Treuber redigierten und geleiteten Sammlung von Schülerpräparationen zu lat. und griech. Schriftstellern. Wesentlich neue Gesichtspunkte haben wir in dieser ersten Probe nicht entdecken können. Ein Vokabular, wie es viele derartige giebt, ist bestimmt, dem Schüler das Aufschlagen der Vokabeln zu ersparen, damit er durch eigene häusliche Arbeit ein Verständnis des Satzbaues gewinne oder eine wörtliche Übersetzung des Textes finde.

Für den lat. Anfangsunterricht in der III (im Reformgymn.) konnte das lat. Leseb. von J. Wulff (Jb. XI 69) als zweckentsprechend bezeichnet werden, nachdem schon früher (1891) W. Wartenberg mit seiner *Vorschule zur lat. Lektüre für reifere Schüler* die neue Bahn betreten hatte. Der Versuch gelang ihm über alle Erwartung und brachte ihm Ehre und Erfolg ein. Wir waren in Jb. VI, 62 die ersten, die den Wert dieses Buches hervorhoben. Später haben die angesehensten Fachzeitschriften ihm ausnahmslos Anerkennung gezollt. Wir lobten die gesunde, feindurchdachte Methode, die auf dem geradesten und einfachsten Wege auf das Ziel lossteuert, die vorzügliche Darbietung des grammati-

schen Regelwerkes, die aufserordentlich glücklich abgestufte Praxis; wir nannten es ein Werk, in welchem pädagogische Erfahrung und Kunst mit dem bisher üblichen synthetischen Verfahren einen Triumph feiere, und haben dies Urteil in späteren Kritiken bestätigt gefunden. Auch in der Praxis hat es sich am Franz. Gymn. in Berlin bewährt, wie Giercke (s. ob. S. 25) dargelegt hat. Die neue 2., erweiterte Aufl. hat sich alle Tugenden der 1. Aufl. bewahrt und sich bemüht, noch besser zu werden. Die Erweiterungen erweisen sich wenigstens als nicht unnützlich. Nur in einem Punkte stehen wir nicht auf des Verf. Seite, wenn er die Heranziehung des Französischen zum Vergleiche ablehnt. Im Wortschatze und noch mehr in der Syntax giebt es der lehrreichen Parallelen genug, und gerade der Schüler, der mit der französischen Sprache so sehr vertraut ist wie der Tertianer der Reformschulen, wird aus passenden Vergleichen Nutzen ziehen, mindestens denselben als der, welcher Latein vor Französisch gelernt hat. In dieser Erkenntnis haben denn auch Wulff und Th. Vogel (s. ob. S. 49) den Vergleich mit französischen Spracherscheinungen nicht gescheut. — Zu Vogels lat. Schulgrammatik für gymnasiale Anstalten mit lateinlosem Unterbau hat Ad. Schwarzenberg das dazu gehörige lat. Lese- und Übungsbuch zunächst für UIII geschrieben. Weshalb es zu solchem Umfange anschwellen mufste, sieht man nicht ein. 176 S. deutschen und lat. Textes in grofsem Format für ein Schuljahr — ein unnötiger Ballast und eine Verteuerung für den Schüler. Auch ein genügender Anlafs, das Verzeichnis der Verba, zumal in nur wenig geänderter Gestalt, aus Vogels Grammatik hier zu wiederholen, lag nicht vor. Dafs das Übungsbuch für dies eine Jahr dadurch den Umfang der ganzen Grammatik Vogels fast erreicht, ist jedenfalls ein Mifsverhältnis. Das Überwiegen der Einzelsätze bedeutet auch keine Förderung der Cäsarlektüre, auf welche hier vorbereitet werden soll. Gerade dem reiferen Schüler darf man zusammenhängenden Inhalt eher bieten als dem Sextaner; ihm wird der Mischmasch der Einzelsätze die Sache bald verleiden. Es ist ein ganz falsches Prinzip, die gründliche und sichere Erlernung der Formenlehre durch grofse Fülle von Einzelsätzen zum Hinübersetzen erreichen zu wollen. Die Sicherheit und Schlagfertigkeit im Gebrauch der Einzelformen ist vor allem auf mündlichem Wege in schnellen Fragen und Antworten in der Klasse zu erzielen; das Übersetzen ganzer Sätze ist auf dieser Stufe in der Klasse teils zu zeitraubend, teils nur dann und wann vorzunehmen und als Probe zu betrachten, wieweit der Schüler in der Beherrschung des Stoffes gelangt ist. Und die hier nötigen deutschen Formen und kleinen Sätze kann der Lehrer nach Bedarf sich selbst bilden. Dagegen ist lat. Übersetzungsstoff nötig. Wenn also hier die Zahl der deutschen Übungsstücke zu der der lateinischen im Verhältnis von 3 : 1 steht, so ist das ein zweites arges Mifsverhältnis und eine Verkennung des Zweckes derselben. Wenige deutsche Übungsstücke, besonders für häusliche Exerzitien, hätten genügt. Übrigens soll anerkannt werden, dafs die Sätze sich von einem trivialen Inhalt fernhalten.

Diese Klippen hat das *Elementarbuch der lat. Sprache für III*[2] von Jul. Höpken glücklich vermieden. Während für den Anfänger nach Vogel-Schwarzenbergschem System an Formenlehre, Lese- und Übungsstoff rund etwa 350 Seiten bestimmt sind, hat derselbe bei Höpken nur 177, bei Wartenberg auch nur 228 Seiten zu bewältigen. Höpkens Elementarbuch erschien 1897, die 2. Aufl. 1898 in umgearbeiteter Gestalt. Da die 1. Aufl. so bereits veraltet ist, können wir nur von der zweiten sprechen. Sie ist für Realgymnasien, in denen der lat. Unterricht in UIII beginnt, bestimmt. Wesentlich Vorschule für die Cäsarlektüre (wie Wartenberg), entnimmt sie den Stoff aus Caesar b. g. I und II in durchweg zusammenhängender Gestalt, beschränkt sich auf Cäsars Wortschatz und Diktion, läfst also auch die deutschen Übungsstücke durchweg den lateinischen nachgebildet sein. Nach diesen Grundsätzen hat Verf. ein brauchbares und praktisches Lehrbuch geschaffen und den Lehrgang so gestaltet, dafs der Anfänger ohne Schwierigkeit das nötige grammatische Pensum in einem Jahre sich aneignen kann. Wenn er aber die Vereinfachung so weit treibt, dafs er die in den ersten Büchern Cäsars wenig vorkommenden 1. und 2. Personen, die Indikative des Futurums, die Imperative in diesem Kursus gar nicht einüben will, so können wir darin nur eine pädagogische Schrulle erblicken. Was der Anfänger hier im Zusammenhange nicht lernt, mufs er doch gleich darauf ohne Zusammenhang nachlernen; der durch die zeitliche Verschiebung gewonnene Vorteil der Erleichterung wiegt den dadurch herbeigeführten Nachteil nicht auf. Übrigens hat Verf. seiner befremdenden Mafsregel dadurch selbst die Spitze abgebrochen, dafs er das vollständige Paradigma der Konjugationen einschaltet. Noch eine Erleichterung ist bemerkenswert: schräg gedruckte Vokale bezeichnen bei drei- und mehrsilbigen Wörtern das ganze Buch hindurch die Tonsilbe.

Für die gewöhnliche III unserer Gymnasien ist das Übungsbuch von Kautzmann-Pfaff-Schmidt, vierter Teil, berechnet. Die voraufgehenden Teile sind fast überall günstig beurteilt worden. Wir würden in das unbedingte Lob auch diesen Teil einschliefsen, wenn die Einzelsätze mit buntscheckigem Inhalt, die noch stellenweise eingestreut sind, gänzlich fehlten. Der übrige Inhalt, angeschlossen an Caes. b. g. I—IV für Untertertia, an I, IV, VI und VII für Obertertia, befriedigt in seiner Fassung ebenso wie die Zuweisung und Verteilung des grammatischen Lesestoffes. — Das neue Übungsbuch für die mittleren Klassen von F. Fafsbaender trifft derselbe Vorwurf in Bezug auf das Kunterbunt der Einzelsätze. Einen besseren Eindruck machen die 93 Stücke nach Cäsar, geeignete Umschreibungen der wichtigen Kriegsberichte aus allen sieben Büchern; nicht unpassend sind auch einfache Darstellungen wichtiger Ereignisse der alten Geschichte, wie das Zusammentreffen von Römern und Germanen in der Kaiserzeit. Lobenswert ist die Vermeidung jeglichen Übermafses. —

In neuen Auflagen erschien für III: W. Wittichs *Kurzgefafstes Lehrbuch des Lateinischen*, IV. Bd. in 2. Aufl., ein anscheinend unverän-

derter Abdruck der 1. Aufl. vom Jahre 1885, an welchem nur die Kürze zu loben ist. Die wenigen Stücke mit zusammenhängendem Inhalt handeln besonders von Catilina und Themistocles; eine Anlehnung an die Cäsarlektüre findet daher nicht statt; zu einer Anpassung an die neuen Lehrpläne hat sich Verf. also unbegreiflicher Weise nicht bequemt. Beigegeben sind Regeln zu den einzelnen Übungsstücken und eine kurzgefaſste Grammatik. Gerade die Syntax, d. h. derjenige Teil, dessen Einübung der III zufällt, ist in Bezug auf die Regeln so stiefmütterlich bedacht, daſs man fragen muſs, was denn eigentlich die wenigen abgerissenen Brocken hier sollen, während die Formenlehre ausführlich bedacht ist. Da Verf. ferner (s. Vorwort S. IV) eine Induktion der Regeln sowohl für die Formenlehre wie für die Syntax grundsätzlich ablehnt, so ist dies ganze System ein Schlag ins Gesicht der neuen Lehrpläne. Soweit die vorgesetzte Behörde solche ihren Vorschriften direkt widersprechende Lehrbücher duldet, darf sie sich nicht wundern, daſs die neuen Lehrpläne nur auf dem Papier stehen und der Erfolg ausbleibt. Der geschätzte Verf. muſste sich doch selbst sagen, daſs ein vor 12 Jahren nach anderen Grundsätzen geschriebenes Unterrichtsbuch für III jetzt völlig antiquiert ist. — In neuen Auflagen erschienen ferner E. Wezel *Cäsars gallischer Krieg I* (Buch I – III)[2] und A. Mayer *Übungen des lat. Stils für mittlere Gymnasialklassen.* Dort überwiegen die Gespräche zu sehr und sind auf die Dauer langweilig, sonst ist manches gebessert (im übrigen vgl. Jb. I, 161 f.), hier trifft noch immer das zu, was Jb. VI, 65 bemerkt wurde.

Für II und I. Der neuen Ausgabe von Ostermanns lat. Übungsbüchern Teil 4 für III und UII schickte der Herausgeber H. J. Müller einen Anhang (S. 228—336) nach, für UII bestimmt. Verwertet sind darin Caes. bell. civ. I—III (25 Stücke), Cic. pro S. Roscio Am. (9 St.), de imp. (11 St.), Cat. I bis IV (16 St.) und Liv. XXI. XXII (32 St.). Alle Stücke sind einfach und ungekünstelt, jede Unnatur ist vermieden, auch dem Schriftsteller wird kein Zwang angethan. Ein Durchschnittssekundaner wird bei der Übersetzung keine groſsen Schwierigkeiten haben. Das Gleiche gilt auch von einer neuen Fortsetzung, welche H. J. Müller unter dem Titel *Ergänzungshefte* zu diesen Übungsbüchern veranstaltet hat: in 7 Heften von 1—2 Druckbogen Umfang werden verwertet: Ciceros Reden für Arch., Lig., gegen Qu. Caecilius, Verres (Buch IV), für Milo, Deiot. und P. Sestius. Was dieser so ungemein thätige Schulmann und tüchtige Gelehrte seit Jahrzehnten in unermüdeter Arbeit für den lat. Unterricht gewirkt hat, verdient Hochachtung und Dank. — *Lat. Exercitien für die Oberstufe der Gymn.* schrieb K. Baumann und veröffentlichte sie, 28 an Zahl, im Pg. Neustadt in Westpr. Er verabscheut alle Übungen, die in Rückübersetzungen oder fast nur in Rückübersetzungen bestehen. Seine längeren Stücke könnten aber zu Prüfungsarbeiten oder zu häuslichen Exerzitien benutzt werden. Es wird darin in gut lesbarem Deutsch von Horaz und Cicero gesprochen und manches dem Schüler Interessante erzählt. — Hennings *Elementarbuch zu der lat. Grammatik*

von Ellendt-Seyffert 5. Abt. für II empfiehlt sich wegen seiner unübersichtlichen und breiten Darstellung und seines oft mangelhaften deutschen Ausdrucks weniger. An überflüssigen Vokabeln und Hinweisungen auf diese eine Grammatik ist kein Mangel. Dieser Schildträger ist seines Feldherrn würdig, und beide gehören in die Rumpelkammer, nicht in das volle Licht und Leben des Tages, das heute andere Anforderungen stellt als zu der Zeit, wo Seyfferts und Süpfles lat. Stil bewundert wurde. — Von B. Gerathewohls *Lat. Übungsbuch für die oberen Klassen* liegt uns der Schlufs vor (vgl. Jb. IX, 57), überhaupt der Schlufsband der im allgemeinen sehr tüchtigen Buchnerschen Sammlung. Man erkennt darin eine umsichtige Auswahl und eine Fülle von Anregung, welche in diesen Stücken in guter Sprache dargeboten wird. Auch die an den bayerischen höheren Schulen seit 1854 gestellten Aufgaben zur Reifeprüfung — „Absolutorialaufgaben“ heifst es dort, ein schreckliches Wort! — sind herangezogen. Man kann sich daher denken, dafs sie unseren Primanern und Abiturienten zu harte Nüsse zum Knacken aufgeben. — Neu aufgelegt wurden H. Knauths *Übungsstücke für Abiturienten*², deutscher Text und lat. Übersetzung, besprochen Jb. X, 72. Trotz einzelner Besserungen trifft man doch hier und da auf das oft genug gerügte Übersetzungsdeutsch, das gewählt werden mufste, um dem Oberprimaner die Sache nicht zu sehr zu erschweren. Trotzdem waren zahlreiche Hilfen in Fufsnoten nötig. —

Zum Schlusse dieses Abschnitts gedenken wir einer sehr bedeutenden und wertvollen Arbeit, die dem Lateinunterricht von IV bis I als ein unentbehrliches Hülfsmittel zu gute kommt, des *Lat.-deutschen Schulwörterbuchs* von Heinichen, in 6. Aufl. von C. Wagener-Bremen neu bearbeitet. Wenn seit der 5. Aufl. volle zwölf Jahre verflossen sind, so liegt der Grund dieser Verzögerung wohl nur in den seit 1892 immer mehr sich verbreitenden Wucherpflanzen der gedruckten Präparationen zu den lat. Schulschriftstellern und in dem Umstande, dafs die Präparation immer mehr in die Klasse selbst verlegt wird. Was Wagener für dies Wörterbuch gethan, stellt eine so riesige Arbeit dar, dafs Schule und Schüler ihm zu ganz besonderem Danke verpflichtet sind. Er hat dies Buch auf eine hohe Stufe der Vollendung gebracht; man erwäge nur das eine, dafs durch ihn sämtliche Kürzen und Längen der Vokale, auch der in Positionssilben stehenden, in jedem Stichwort nach den neuesten Forschungen bezeichnet worden sind. Was sonst noch geschehen ist, darüber vgl. die Anz. von H. Ziemer in WfklPh. 874ff. Es ist dringend zu wünschen, dafs dies so sorgfältig hergestellte, im Druck ausgezeichnete, inhaltlich nahezu vollendete schöne Wörterbuch in der Hand jedes Lateinschülers ist. Es bildet auch ein schönes Geschenk für den fleifsigen Lateiner. Wer ein solches Buch jahrelang in täglichem Gebrauche benutzt, dessen Wort- und stilistisch-syntaktische Kenntnis wird unzweifelhaft eine gröfsere sein, als sie derjenige erwirbt, der nur gedruckte Präparationen benutzt hat. Und dazu lernt er vieles Nützliche nebenher in unbewufster An-

eignung. Und dies Wörterbuch bietet ihm noch als Zugabe in der Einleitung einen kurzen Abrifs der römischen Litteraturgeschichte (8 Spalten) und eine vollständige lat. Stilistik (24 Sp.), umfangreicher, als sie in Schulgrammatiken dargestellt zu werden pflegt.

IV. Lektüre.

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare u. dgl.)

R. Richter ZG. 1896, 712 hält Inhaltsangaben und kurze Überschriften in den Schülerausgaben besonders in der Anfangslektüre für nötig: sie weisen den Schüler darauf hin, dafs er auf den Inhalt achten soll, was der Anfänger leicht versäumt; sie versetzen sofort in den Zusammenhang und bieten ihm bei seiner Präparation den nötigen Hintergrund, wodurch das Verständnis ihm erleichtert wird. Und bei Repetitionen verschaffen sie ihm den Überblick über ein gröfseres Ganze; so wird der Hauptinhalt der einzelnen Bücher seinem Gedächtnis sich besser einprägen. Ähnliches gilt von der Notwendigkeit der Kommentare in der Anfangslektüre.

Wir wünschen aber jene Wohlthat auf jeden Schulschriftsteller ausgedehnt, nicht auf die erste Lektüre beschränkt zu sehen. Sagt doch auch O. Weifsenfels, ein Mann, der nicht in dem Rufe steht, dafs er an die Schüler geringe Anforderungen stellt, WfklPh. 174: „Gleichwohl mufs man an dem Prinzip festhalten, dafs eine erklärende Ausgabe nicht nur dazu da ist, die Einzelschwierigkeiten zu erklären, sondern dafs sie auch durch einleitende Bemerkungen vorbereiten und Übersicht schaffen soll. An diesen Stellen gerade wird sie den feinsten Ertrag der Erklärungen zu sammeln haben."

Schon ein oberflächlicher Blick in die immer mehr anschwellende Flut der Schülertexte und Schülerausgaben überzeugt uns von der Richtigkeit unseres seit Beginn der Jahresberichte befolgten Programms. Sie huldigen in fortwährend steigendem Mafse der übersichtlicheren Gestaltung des Textbildes durch Inhaltsangaben, Seitenüberschriften oder Beischriften am Rande. Wäre der Gedanke nicht richtig, würde er sicher nicht so allgemeine Aufnahme gefunden haben. Schulmänner, welche ihn früher weit von sich gewiesen haben, haben seit 1892 sich zu ihm bekehrt. Was man früher angriff, gilt heute als selbstverständlich.

I. Prosaiker.

Nepos. Der arme Nepos hat es sich bekanntlich gefallen lassen müssen, dafs man aus ihm und nach ihm Lesebücher fabrizierte, ihn zu einer Reihe trockener, saft- und kraftloser Biographieen verarbeitete, an denen der Schüler schwerlich seine Freude hat. Man nahm ihm bei

diesen modischen Zustutzungen alle naiven Bemerkungen, alle Wärme und Anekdotenhaftigkeit, die das Gemüt ansprach, und beraubte ihn so seiner letzten Vorzüge. Die nun folgenden Ausgaben trifft dieser Tadel nicht gleichmäfsig, da nur Holzweifsig und Doetsch in der Ausmerzung einzelner Stellen unnötig weit gegangen sind, vgl. übrigens, was oben S. 33 über Neposausgaben gesagt wurde.

Die von Englmann bearbeitete Schulausgabe des Nepos hat J. Wismeyer vielfach umgearbeitet. Unter dem Texte nach Halm stehen nun stark vermehrte Anmerkungen, in denen die grammatischen Hinweise noch eher erträglich sind als griechisch gedruckte Wörter und Citate. Aufserdem ist die Ausgabe mit einem knappen Wörterverzeichnisse und einer Anzahl antiker Bilder nach Baumeisters Handbuch ausgestattet. Man kann mit ihr zufrieden sein. — In der Müller-Jägerschen Sammlung hatte P. Doetsch unter dem zu Unrecht beibehaltenen Titel „Cornelius Nepos" eine Auswahl aus den Lebensbeschreibungen bearbeitet und erläutert. In derselben Sammlung giebt er nun eine Gesamtausgabe heraus, um dem Verlangen nach einem umfangreicheren Stoffe zur Lektüre des Nepos entgegenzukommen. Auf die 14 vitae der „Auswahl" folgen hier die übrigen, doch ohne Cato und Atticus. Die Bearbeitung aller ist ebenso frei geblieben, worüber Jb. VIII, 56 zu vergleichen. — Auch der Nepos von Holzweifsig ist weiter nichts als ein Lesebuch nach diesem Autor bearbeitet, so dafs der Titel irreführt. Nur 12 der gelesensten vitae sind umgearbeitet beibehalten, und Lysander ist durch Pericles ersetzt. Der Inhalt, in 139 Kapitel geteilt, ist wiederum noch in kleine, mit lat. Überschriften versehene Abschnitte gegliedert. Wenn aber die Gestaltung des Textes auch „nach der allgemeinen Bildung und dem Standpunkte der grammatikalischen und lexikalischen Kenntnisse der Schüler" sich zu richten hat, wenn nach diesem Grundsatze der Schriftstellertext in usum Delphini zurechtgestutzt wird, so steht entgegen den Lehrplänen hier die Lektüre im Dienste der Grammatik, und der Lesestoff wird zu der Rolle einer Beispielsammlung für die Syntaxregeln erniedrigt. Alles Lob verdient dagegen das Vokabular und die Ausstattung. — Die 7. bis 11. Aufl. des Nepos von Sibelis hatte M. Jancovius besorgt. Nun, 12 Jahre später, hat sich O. Stange des verwaisten Buches angenommen und es zeitgemäfs zu gestalten sich bemüht. Das meiste allzu Gelehrte, welches dem Quartaner unverständlich war, ist aus den Anmerkungen entfernt, Inhaltsangaben sind bei jedem Kapitel hinzugefügt; die Anmerkungen aber unter dem Texte belassen worden. So hat sich die 12. Aufl. mehr dem Charakter einer Schülerausgabe anbequemt, eine durchaus zeitgemäfse Neuerung. — Erwähnt sei noch, dafs zu K. Hoebers Nepos-Auswahl (s. Jb. XI, 70) ein kleines *Kommentarheft,* und dafs die Fortsetzung zu G. de la Chaux *Der Gebrauch der Verba und ihrer Ableitungen bei Nepos* — von gaudere bis osculari reichend — im Pg. Gumbinnen erschienen ist.

Căsar. Zuerst seien die neuen Ausgaben des gall. Kriegs erwähnt:

von J. H. Schmalz und W. Haellingk. Erstere gehört zu den neuen Teubnerschen Schultextausgaben, deren Einrichtung Jb. XI, 74 f. geschildert wurde. Schmalz legte mehr Wert auf die Lesarten der codd. α als β, zu viel Wert auch auf Langes Emendationen, die oft zu weit gehen. Wir hatten im Jb. a. a. O. eine Angabe vermifst, ob der Verlag diesen gut ausgestatteten Schultexten Karten und Pläne mitgeben würde. Hier sehen wir nun, dafs derartige Anschauungsmittel, eine Karte von Gallien und einige Abbildungen aus dem römischen Kriegswesen, die Ausgabe zieren. — Haellingks Textausgabe gehört zu der Aschendorffschen Sammlung. Es ist merkwürdigerweise nur eine Auswahl, die er bietet; so fehlen I 16—22 (Dumnorix), demgemäfs auch V 1—7, III 1—6, VII 57—62, das ganze VIII. Buch und einige unbedeutende Feldzüge. Dafür tritt eine kurze Inhaltsangabe ein. Das Textbild zeichnet sich durch guten Druck und gute Gliederung mit knappen Überschriften aus, enthält auch ein Bild Cäsars und eine Karte Galliens, verzichtet aber auf weitere Pläne. — Nun ältere Ausgaben. Die Textausgabe von O. Eichert in 5. Aufl. bietet noch dasselbe enggedruckte, durch nichts unterbrochene Textbild wie die 4. Aufl. von 1880 und kann daher für Schüler nicht empfohlen werden. Keine Einleitung, keine Inhaltsangabe, keine Karte, kein Register, nur des Textes weite Wüste. — Mit Staunen gewahren wir die schier unerschöpfliche Produktionskraft der Firma P. Neff in Stuttgart und ihres Redaktors Prof. Dr. S. Herzog. Ihre verschwenderische Produktion in Cäsarausgaben ist fast unheimlich und verwirrend. Da haben wir die 8. Auflage der Rheinhardschen Ausgabe in 5 verschiedenen Gestalten (oder kommen noch mehr?): Ausgabe A, Ausg. B (Text und Anmerkungen getrennt, mit einer Karte, 25 Bildertafeln und 3 Registern), Ausg. C, D (ohne Abbildungen, Text und Anmerkungen getrennt, 3 Registern und 1 Karte), Ausg. E (Textausgabe mit 2 Registern und einer Karte. Die Ausg. B, D und E liegen uns vor; A ist ebenso wie B gestaltet, aber die Anmerkungen stehen unter dem Texte; ebenso verhält sich C zu D. Die Entfernung der Tafeln und der Anmerkungen aus dem Texte am Ende geschah aus pädagogischen Gründen. Der Text ist derselbe geblieben, die Anmerkungen aber sind umgearbeitet, die Abbildungen vermehrt oder verbessert worden. In der illustrierten Ausgabe folgen auf die Schlachtpläne und Karten die Abbildungen der Altertümer. Die Ausstattung aller dieser Ausgaben ist die denkbar prächtigste. Zu den Ausgaben C—E können die Bildertafeln auch für sich bezogen werden. Nun, das mufs man den Herausgebern lassen, sie haben für alle Bedürfnisse aufs beste gesorgt; jede dieser Ausgaben wird dem Schüler Freude machen.

Ganz besondere Anerkennung verdient die 2. Aufl. von Prammers *Schulwörterbuch* zum b. Gall., bearbeitet von Ant. Polaschek. Schon die 1. Aufl. fand vielen Beifall, insofern als das Bedürfnis des Schülers richtig beurteilt war. Das nunmehr schöner ausgestattete, dabei äufserst billige Buch (geb. 2 Mk.) unterscheidet sich von der 1. Ausg., die nur

wenig Zeichnungen enthielt, durch eine fast verschwenderische Fülle von Abbildungen in meist guter Ausführung. Neben verschiedenen Karten schmücken den Text 61 Abbildungen von Altertümern aller Art. Mit ganz besonderer Sorgfalt, mit praktisch-pädagogischem Geschick und wissenschaftlicher Erfahrung ist das Wörterbuch selbst hergestellt; dieser Gipfel der Spezial-Lexikographie überragt alles Bisherige. Vieles davon ist allerdings wohl Stowassers vortrefflichem Schulwörterbuch zu verdanken. Wo immer möglich tritt dem Schüler die Wortbildung, auch durch Zuhilfenahme der Etymologie, deutlich entgegen, Ausgehen von der Grundbedeutung, Verfolg der weiteren Stadien der Bedeutungsentwickelung in übersichtlicher Ordnung, die Hauptverwendungen in Sperrdruck — alles dies lehrt den Schüler ableiten und denken und läfst ihn die für seine Stelle passende Bedeutung leicht finden, so dafs man mit Polaschek hoffen darf, dafs der Schüler beim Gebrauche dieses Hilfsmittels auf unerlaubte verzichten und so den Übergang zu einem allgemeinen Wörterbuch, wie Heinichen-Wagener oder Stowasser, sich erleichtern wird. Man möge ihm daher ein so nützliches Buch dringend empfehlen. Bemerkt sei nur noch, dafs privatus I 5, 2 und apertus VII 22, 5 nicht Adjectiva, sondern Participia „geöffnet — abgesondert“ — sind, vgl. R. Schneider ZG. H. 8/9, 230, Fr. Müller BphW. 1898, 315, Ed. Wolff WfklPh. 1117, welche die Vorzüge dieses Wörterbuchs unter wenigen Ausstellungen hervorheben. Ohne jede Frage ist es gedruckten Präparationen wie denjenigen von K. E. Schmidt oder von G. Bräuhäuser weit vorzuziehen. Jene ist bis zum 13. Hefte (VII. Buch c. 63—90) gelangt, diese neu zum ersten Male in Heft I, Buch 1 enthaltend, erschienen.

Eine neue Ausgabe des *bellum civile* von W. Eymer in der Freytagschen Sammlung der Klassiker mit erklärenden Anmerkungen zeichnet sich wie alle Bücher dieses Verlags durch billigen Preis, saubere und den Augen wohlthuende Ausstattung aus. Als Schmuck dienen die Büsten von Cäsar, Antonius, Pompejus und Sohn und Cleopatra, sowie Kartenbilder. Die Anmerkungen unter dem Texte geben aber fast nur Übersetzungshilfen und der Text selbst läfst die Berücksichtigung neuerer Forschungen sehr vermissen. Diese Fehler sind in einer 2. Auflage abzustellen, in welcher auch Stoffels Guerre civile 1887 zu Rate zu ziehen ist.

Livius. Durch die Lektüre des einseitigen Cäsar mit seiner erhabenen Eiseskälte, welche selten durch menschliche Züge gemildert wird, vereinseitigt sich das Stilgefühl und die Sprachkenntnis des Schülers oft so, dafs er vor den neuen Schriftstellern in der II, vor der Lebhaftigkeit und Vielseitigkeit des Livius, Sallust und Cicero ratlos dasteht. Die meisten Formen der lebhaften Sprache, direkte Fragen, Befehle, Ausrufe, selbst die (bei Cäsar fast gar nicht vorkommende) 1. und 2. Person beim Verbum gehen ihm verloren. Auf diese oft gemachte Wahrnehmung weist Trenkel PA. 802 hin. Um so mehr wird man dem Schüler die Lektüre durch eine erklärende Ausgabe erleichtern müssen, sonst ist Livius in der

UII für ihn zu schwer. Brauchbar sind zu dem Zwecke u. a. die Ausgaben der Bibliotheca Gothana, von denen *Buch II mit ausgewählten Abschnitten aus Buch III—VI* von Th. Klett in 2. verbesserter und vermehrter Aufl. vorliegt. Die Realien gingen früher im Kommentar leer aus; jetzt ist darin Wandel geschehen. Doch hält sich der Kommentar in bescheidenen Grenzen.

Die Sammlung Teubnerscher Schülerausgaben (Text, Kommentar, Hilfsheft) hatte bekanntlich J. Fügner mit seiner Nepos- und Cäsarausgabe begonnen. Ihre Einrichtung ist in früheren Jb. geschildert worden. Auch Livius ist nun von Fügner in Angriff genommen. Fertig ist der I. Teil: *Der zweite punische Krieg* (Text), eine Auswahl aus Liv. XXI bis XXXIX 51 Hannibals Ende; die interessantesten und wichtigsten Partieen sind herausgegriffen, Unwesentliches wird übergangen oder die Lücke durch kurze Erzählung ausgefüllt. Ganz fehlen B. XXXI—XXXVII; auf Scipios Heimkehr von Africa (B. XXX 43) folgt noch sein Prozefs und sein Tod aus B. XXXVIII. Die ersten Jahre des Krieges sind natürlich ausführlicher bedacht. Der Plan der Auswahl gleicht vielfach dem in der Auswahl von W. Vollbrecht *Livius XXI—XXX*, welche in 2. Aufl. neu erschienen ist. Aber Vollbrecht füllt die Lücken nicht durch deutsche Übersichten aus, auch ist sein Namenverzeichnis ungleich magerer. Das soll indes kein Vorwurf sein. Vollbrecht hat hier neue Abschnitte, welche die 1. Aufl. nicht enthielt, eingefügt und auch für besseren Druck Sorge getragen; im übrigen vgl. Jb. IX, 63. — Zu der Jb. X, 77 ausführlich besprochenen *Livius-Auswahl* Bd. II von A. Egen ist nun ein Kommentar von J. Heuwes erschienen. Es handelt sich um die wesentlichen Teile von Buch XXI und XXII und einzelne Stücke aus XXIII, XXVII—XXX, für welche fast nur Übersetzungshilfen gegeben werden in dem Sinne, dafs die häusliche Präparation erleichtert wird. — Ein ausgezeichnetes Hilfsbuch für Geschichtsforscher und Liviusleser sei wenigstens genannt, obwohl hier nicht der Ort ist, darauf näher einzugehen: die abschliefsenden Untersuchungen über *Livius Geschichtswerk, seine Komposition und seine Quellen,* welche W. Soltau in einem stattlichen Bande darlegt und Th. Mommsen zu seinem 80. Geburtstage darbringt. Besonders in der Einleitung und am Schlusse wird die Befähigung des Livius zum Historiker, die Abfassungszeit und die Herausgabe seines Werkes, seine Arbeitsweise und sein Verhältnis zur griechischen Litteratur in interessanter Weise beleuchtet. Es sei nur das eine erwähnt (S. 16): die längeren direkten Reden sind meist freie Erfindung des Autors, von den indirekten läfst sich dies nicht behaupten.

Sallust. Gleich der vorhin genannten Liviusauswahl von Egen hat der Aschendorffsche Verlag auch den Sallust in seine Sammlung aufgenommen: P. Klimeks Text enthält den *Catilina* (so!) *und eine Auswahl aus dem Jugurtha.* Der Text, meist nach Eufsner, hat die anstöfsigen Stellen beseitigt. Bei umfänglicheren Auslassungen ist durch eine verbindende Inhaltsübersicht für den Zusammenhang gesorgt; auch sonst sind

die Abschnitte durch Überschriften gut bezeichnet. Karten und Wortregister fehlen nicht. Für die Schüler ist diese Ausgabe noch brauchbarer als der neue Teubnertext des *Jugurth. Krieges* von Th. Opitz, dessen erklärende Sallustausgabe im Teubnerschen Verlage in Jb. IX und X gewürdigt worden ist. Als III. Heft ist dazu noch kürzlich erschienen: *Die Reden und Briefe aus den Historien,* deren Interpretation diesem Sallustkenner wohl gelungen ist. Diese einzige Ausgabe der wertvollen Reden und Briefe mit einem für Schüler brauchbaren Kommentare empfehlen wir besonders für Privatlektüre. — Den Schlufs des Jug. Krieges (103—112) hat J. Wirz nach neuen Handschriftenkollationen kritisch aufs neue festgestellt und mitsamt kritischem Apparat und Prolegomena über die handschriftliche Grundlage in einer besonderen Abhandlung herausgegeben.

Tacitus. Als Fortsetzungen zu den im Jb. XI besprochenen Erscheinungen sind zu nennen: Die Bearbeitung der Joh. Müllerschen *Germania* von A. Th. Christ und die *Auswahl aus den Historien und der vita Agricolae* von J. Franke und Ed. Arens (Aschendorffs Sammlung). Über die Einrichtung ist bereits früher das Nötige bemerkt. Der Agricola bedurfte schwerlich einer Auswahl. — Auch der bisher noch ausstehende *Schülerkommentar* zu A. Weidners *Auswahl aus den historischen Schriften des Tacitus* (Jb. XI, 76) liegt jetzt vor. Er ist ziemlich umfangreich, enthält auch die Einzelkommentare zum Agricola und zur Germania, giebt aufser Übersetzungshilfen und Übersetzungen einzelner Stellen ausgedehntere sachliche Exkurse, die für den Schüler hier und da zu gelehrt gehalten oder auch unpassend sind.

Mit Freude begrüfsten wir 1890 die gediegene *Germania-Ausgabe* von U. Zernial (in der Haupt-Sauppeschen Sammlung). Gleich Wolffs Germania berücksichtigte sie mehr das Interesse der besseren Primaner, denen sie vielseitige Belehrung bot. Um so erfreulicher ist es, dafs nun die 2. Auflage nötig wurde; nicht dafs sie um einige Seiten stärker geworden, sei als ein neuer Vorzug an ihr gerühmt, sondern dafs sie, was wir 1890 noch begehrten, bereits erfüllt, indem sie den Taciteischen Sprachgebrauch noch mehr berücksichtigt. — Als weitere Fortsetzung ist zu nennen der *Kommentar zu* R. Langes *Annal. I—III* (Jb. XI, 77), einer durchaus tüchtigen und sorgfältigen Auswahl in der Müller-Jägerschen Sammlung. Was den Inhalt des Kommentars anbetrifft, so wird sich kaum etwas Erhebliches anfechten lassen; der Umfang aber überschreitet z. B. den Kommentar, welchen G. Andresen seiner bei Weidmann erschienenen Schülerausgabe von Annal. I und II beigegeben hat. Text und Kommentar ist in dieser Schülerausgabe getrennt, ganz so wie in K. P. Schulzes Horaz und Deutickes Aeneis, den neuesten Ausgaben derselben Weidmannschen Sammlung. Die Anmerkungen sind der Nipperdeyschen Ausgabe mit weiser Wahl entnommen, aber Überschriften und Inhaltsangaben in oder an den Schriftstellertext zu setzen, konnte Andresen sich nicht entschliefsen, weil ihm dergleichen aufdringlich erscheint. Er will lieber

zurückhaltend sein und setzt die Überschriften und Inhaltsangaben in den Kommentar. Auf den Platz, wo sie stehen, kommt schliefslich nicht so viel an. Sein Kommentar befleifsigt sich, wie angedeutet, eines vorsichtigen Mafshaltens. Dafs ein so bewährter Kenner des Tacitus auch gute sachliche Erläuterungen mitgiebt, verdient besondere Anerkennung. Aber auch den Umstand, dafs die beiden Bücher unverkürzt gegeben sind, wird niemand tadeln. Diese Tacitus-Ausgabe kann man jedem Schüler mit gutem Gewissen dann empfehlen, wenn man ihn von allem gelehrten Beiwerk freihalten und nur auf das zur häuslichen Vorbereitung Notwendigste beschränken will; hat man schwächere Schüler, so wird man die Langesche Ausgabe vorziehen.

In der von Fügner begonnenen Sammlung Teubnerscher Schülerausgaben erschien von C. Stegmann *Tacitus' Annalen in Auswahl und der Bataveraufstand unter Civilis,* zunächst nur der in gewohnter Feinheit ausgestattete Textband mit ausführlicher Zeittafel, Verzeichnis der Eigennamen, Stammtafel des julischen Kaiserhauses und mehreren Karten. Auch hier sind die ersten beiden Bücher fast ohne Auslassung enthalten, überhaupt ist die Auswahl, was kein Fehler, eher zu reichlich als zu kärglich, auch hier kurze Inhaltsangaben am Rande und Überschriften über den Abschnitten. Wir kommen nach Erscheinen des Kommentars auf diese Ausgabe zurück. — Ein Seitenstück zu dem oben erwähnten Soltauschen Werke „Livius' Geschichtswerk" bildet die Schrift von Edm. Groag, *Zur Kritik von Tacitus' Quellen in den Historien,* welche für den Lehrer in der Prima von Wert ist.

Cicero. Die Schulausgaben der *Reden Ciceros* von H. Nohl (aus dem Freytagschen Verlag) sind hier schon mehrmals besprochen worden. Sie empfehlen sich durch eine meist gute Einleitung, einen guten im Druck hier und da variierten Text und eine Erklärung der Eigennamen und sachlich schwierigerer Stellen. Alles dies trifft zu auf Nohls neue Ausg. der Rede für *P. Sextius,* auf die neuen 2. Auflagen von den Reden für den *Sex. Roscius aus Ameria, gegen Q. Cäcilius* und das *IV. und V. Buch der Anklageschrift gegen Verres.* Alle diese vier Bände machen einen gleich gefälligen Eindruck. Mit ihnen liest sich der Schüler ohne allzugrofse Schwierigkeit bald in den Schriftsteller ein; die geringen Anmerkungen mit ihrer oft vielsagenden Kürze liest er gern und merkt sich das Wenige auch leicht. Aber die beiden Verrinen haben noch einen besonderen Vorzug. Dem IV. Buche nämlich ist ein sehr zweckmäfsiger und dem heutigen Bedürfnis besonders entgegenkommender Anhang beigegeben: ein Überblick über die Entwickelung der griechischen Plastik bietet den nötigen Rahmen für die einzelnen Bildwerke, die dem Schüler bei Gelegenheit dieser Lektüre als Anschauungsmaterial vorgestellt zu werden pflegen, daneben einige Gesichtspunkte für deren Betrachtung und Beurteilung; dieser Anhang wie das Register der Eigennamen ist mit 39 meist guten Abbildungen verziert. Der Verwertung solcher zusammenhängenden kunstgeschichtlichen Belehrung gerade bei der Lektüre der

Räubereien des Verres steht Nohl selbst ziemlich skeptisch gegenüber, weshalb sich der Anhang nicht direkt an die Rede anschliefst, sondern ein jederzeit brauchbares Ganzes darstellt; nur der Wunsch des Verlegers war für Nohl bestimmend. Die Einleitung schildert die willkürliche und verbrecherische Amtsthätigkeit des Verres, führt die einzelnen gegen ihn vorgebrachten Beschwerden auf, zergliedert die Vorverhandlung vor dem Prätor, kennzeichnet die verschiedenen Stufen des Prozesses und giebt eine vortreffliche Gliederung der Rede selbst. Die Einleitung zum V. Buche ist ähnlich, doch mit den nötigen Abänderungen; hier folgt im Anhange eine kurze Skizze des römischen Kriminalprozesses. — Auch die Hachtmannsche Ausgabe der *IV. Verrina* (Bibl. Gothana) hat inzwischen eine 2. Auflage erfahren. Der Anhang, welcher die Kunstwerke und Bilder namhaft macht, welche dazu dienen können, das Verständnis des Gelesenen zu fördern und gleichzeitig das Interesse für die antike Kunst anzuregen, weist auch auf die jüngsten Publikationen hin. Sonst war wenig zu ändern.

Aufser der Rede *pro Sex Roscio Amerino* Ausg. Nohl liegen noch drei weitere Ausgaben dieser einen Rede vor: eine aus dem Aschendorffschen Verlage von Konr. Rofsberg, eine in der Müller-Jägerschen Sammlung von H. Schmalz und Landgrafs Ausgabe (Bibl. Gothana) in 3. Auflage. Rofsberg, der für seinen Verlag noch andere Reden Ciceros zum Schulgebrauche herauszugeben gedenkt, kommt in der Einleitung der oft bemerkten Unwissenheit der Untersekundaner in der alten Geschichte entgegen, macht den Schüler mit den Zeitverhältnissen bekannt, die den Thatsachen der Rosciana zum Hintergrund dienen, führt dabei Ciceros Leben vor und eine Gliederung der Rede. Der Text ist ununterbrochen. Ähnlich ist das Textheft der Ausgabe Schmalz gehalten, nur fehlt eine Gliederung der Rede in der Einleitung. Der Kommentar bringt wie bei den früher von Schmalz herausgegebenen Reden dieser Sammlung nur das, was der Durchschnittsschüler bei der häuslichen Vorbereitung braucht. Die Anmerkungen sind hier naturgemäfs elementar gehalten, ohne einer mechanischen Präparation Vorschub zu leisten; der Schüler mufs immer noch eigene Arbeit hinzuthun, um eine sachgemäfse und sinnentsprechende Übersetzung zu finden. Wenn Schmalz aber meint (Vorwort S. VI), dafs gerade die Lektüre Ciceros am Anfange erfahrungsgemäfs viele Schwierigkeiten bereite, so ist doch Cicero in der UII noch entschieden leichter als die von den Lehrplänen bestimmte Lektüre des Livius. Und gerade die Rosciana gilt bei den Schulmännern immer noch als hervorragend geeignet zur Einführung in die Cicerolektüre. Mit Hilfe der Ausgabe Landgrafs wird sich die Sache noch leichter gestalten, denn sein Kommentar ist mindestens ebenso hilfreich wie der von Schmalz. — Über den Teubnerschen Schultext der *Rede für den Dichter Archias* ist nichts weiter zu sagen, als dafs er von C. F. W. Müller stammt. — Etwas länger ist bei der nach den Gesichtspunkten der Herbartianer erklärten *Pompeiana*[2] von F. Thümen zu verweilen. Wir haben über diesen inter-

essanten Versuch Jb. V, 47 ff. ausführlich gesprochen; unserem günstigen Urteile hat fast die gesamte Kritik später beigestimmt. Denn die Furcht, daſs sie Lehrer und Schüler zu sehr am Gängelbande der Formalstufen halten und zum starren Formalismus verführen könnte, haben wir von vornherein nicht gehabt. Es lag aber für den Herausgeber nun die Versuchung vor, die ganze auf der Ordnung der wissenschaftlichen Pädagogik fuſsende Anlage zu ändern und die verschiedenen Formen des Interesses nicht nach einander, sondern, wie wir Jb. V, 48 rieten, neben einander nach Bedarf, d. h. jede suo loco, zu berücksichtigen. Wenn Thümen hiervon absah, so kann man ihn deswegen nicht tadeln; es war eben schwer, der Ausgabe ihren eigensten Charakter, die neue und höchst eigentümliche Interpretation, zu nehmen und sie der groſsen Menge anderer anzugleichen. Sie eignet sich aber mehr für den jungen Lehrer und das Seminarmitglied als für den Schüler; jener schöpft hier aus dem Vollen, diesen würde die Fülle erdrücken. Im übrigen sei nur noch bemerkt, daſs diese neue Auflage Vermehrungen und Verbesserungen mancher Art aufzuweisen hat.

Ein als Beilage zu einem Jahresberichte eines Gymn. ungewöhnlich umfangreiches Werk schrieb O. Haccius, *Gliederung der ersten katilinarischen Rede Ciceros.* Auf 105 Seiten groſsen Quartformats macht er in der Einleitung zunächst einen Verbesserungsvorschlag zu § 22, der durchaus annehmbar ist, begründet und erläutert im ersten Hauptteil den später aufgestellten Versuch einer Gliederung der 1. katil. Rede, und zwar betrachtet er zunächst den Inhalt von § 1—6, prüft Füſsleins Gliederung der § 6—27, deren wirklichen Inhalt er darauf entwickelt, und giebt dann eine abschlieſsende Erörterung der Frage nach dem Zwecke der Rede Ciceros in § 1—27. Zum Schlusse folgt eine ausführliche Disposition der ganzen Rede und ein Vorschlag einer besseren Anordnung der einzelnen Abschnitte in den cap. VI—VIII. Die so fleiſsige, mühsame und gedankenreiche Arbeit verdient Beachtung.

Eine neue Ausgabe der *Briefe* Ciceros liegt uns nicht vor. Doch seien hier zwei Pg.-Abh. erwähnt: Th. Schiche, *Zu Ciceros Briefwechsel während seiner Statthalterschaft von Cilicien* — es handelt sich um die Datierung einzelner Briefe — und P. Müllemeister, *Bemerkungen zur Streitfrage über die Echtheit der Brutusbriefe I, 16 und 17.*

Wir kommen zu den *philosophischen Schriften.* Von dem ebengenannten Th. Schiche ist die 10. Aufl. des Nauckschen *Laelius* (Sammlung Haupt-Sauppe) besorgt worden. Verschiedenes im Text wie in den Anmerkungen wurde geändert; in der Einleitung ist neben einer Gliederung auf die Abfassungszeit des Laelius genauer eingegangen. Diese Ausgabe eignet sich mehr für den Lehrer. — Dem Bedürfnisse des Schülers ist mehr entgegengekommen C. Meiſsners *Somnium Scipionis,* nun in 4. Aufl., eine Ausgabe für den Schulgebrauch mit einer wohlüberlegten, sehr zweckmäſsig orientierenden Einleitung, noch immer freigebig gespendeten meist sachlichen Erklärungen nebst einer Fülle interessanter

Bemerkungen. Man sieht daraus, der gewiegte Schulmann, von der Zweckmäfsigkeit dieser Lektüre in der Prima überzeugt, bemüht sich eifrigst, sie schmackhaft zu machen, und mit Hilfe dieser Ausgabe wird diese Schrift in der That, zumal wegen ihrer Verbindung mit der griechischen Philosophie, in der I nützlich und gut zu lesen sein. Eine bessere Ausgabe als die von Meifsner kennen wir nicht.

Die Lektüre der anziehenden und lehrreichen *Tuskulanen,* eines herrlichen Stückes alter Philosophie, kann einen Unterricht in der philosophischen Propädeutik wohl ersetzen oder entbehrlich machen. In diesem Sinne ist besonders die neue Ausgabe des *I., II. und V. Buchs der Tuskulanen* von E. Gschwind zu begrüfsen. Sie bildet den 2. Band einer neuen Sammlung Freytags von griech. und römischen Klassikern mit erklärenden Anmerkungen — den 1. Band bildete Liv. XXVI von Stitz, s. Jb. X, 77. Die Einleitung spricht über die Bedeutung der philosophischen Schriften Ciceros mit grofser Wärme, führt bedeutsame Sätze aus Cic. Schriften vor, Ciceros Stellung zu den einzelnen philosophischen Systemen, seine Methode beim Disputieren, erklärt die Metra der vorkommenden Verse und bringt eine Gliederung aller fünf Bücher. Die getroffene Textauswahl unterliegt keinem Bedenken; der Schüler hat doch den Eindruck eines geschlossenen Ganzen. Die äufsere Einrichtung des Textes entspricht ganz unseren Prinzipien. Die Anmerkungen scheinen oft zu elementar gehalten, allein man mufs bedenken, dafs Gschwind das Bedürfnis der Privatlektüre zur Herausgabe veranlafste. Jedenfalls — und dies ist das Beste an der Ausgabe und verrät didaktisches Geschick — erreicht Verf. seinen Zweck, die Lektüre als eine Art Vorbereitung zum Studium der Philosophie wirken zu lassen, in den Anmerkungen besonders dadurch, dafs er für eine Reihe unzutreffender und unklarer Ausdrücke in den vorhandenen Kommentaren den richtigen philosophischen terminus einführt, die logischen Formen schärfer fafst, alle Anknüpfungspunkte an die Psychologie und Logik benutzt und so der Konzentration des Unterrichts dient. Ebenso reichhaltig, wie die schöne Einleitung, ist der Anhang. Hier werden die in den Tusk. enthaltenen Citate geordnet, die Vorsteher der athenischen Philosophenschulen vorgeführt; den Schlufs bildet ein kleines Wörterbuch, welches zur Präparation ausreicht. Die sehr schön ausgestattete und trotzdem billige Ausgabe entbehrt nicht des Bilderschmucks. Es sollte uns freuen, wenn durch diese Ausgabe ein Anreiz gegeben würde, die schon von F. A. Wolf so warm empfohlenen Tuskulanen in der Prima zu lesen; denn gerade diese philosophischen Schriften Ciceros packen die Jugend stofflich und inhaltlich weit mehr als die langweiligeren Reden. — Für die Lektüre der ersteren legt auch eine Lanze ein P. Salkowski, *Zur schulmäfsigen Erklärung der Tuskulanen Ciceros* Pg. Memel Gymn. Er beklagt, dafs unsere Zeit fast nur Sinn für Geschichte und geschichtliche Entwickelung, besonders auf dem politischen und sozialen Gebiete, habe — bestimmen doch die Lehrpläne von Cicero nur Reden und Briefe zur Lektüre —; er nimmt sich aber, wie

vor ihm O. Weifsenfels, in warmen Worten der verachteten philosophischen Schriften Ciceros an; die antike Philosophie gehöre gewifs als ein wesentlicher Teil zu dem Altertum, in dessen Verständnis der Schüler eingeführt werden soll. Sein Beitrag zur Erklärung will erstens zeigen, wie das Griechentum und Römertum in Cicero sich verschmelze und so die Verschiedenheit griechischer und römischer Eigenart zu lehrreichen Vergleichen Anlafs gebe, zweitens die Antworten, welche unsere Religion und Ethik auf die allgemeinen Fragen giebt, mit denen der Alten in Parallele stellen. Wie schon in früheren hier in den Jb. berührten Schriften lernen wir Salkowski als geschickten Didaktiker kennen. Auch hier prüft er, ins Einzelne eingehend, den didaktischen Wert der Hauptteile der Schrift mit kritischem Blick und stellt einen Leseplan für alle Bücher auf. — Die wesentlich Cicero betreffende Schrift von Schneidewin, *Die antike Humanität* und den geistvollen, wirklich schön geschriebenen Vortrag von Zielinski, *Cicero im Wandel der Jahrhunderte,* welchem O. Weifsenfels in ZG. 486 ff. ein so schönes Geleitwort auf den Weg giebt, haben wir bereits oben S. 4 erwähnt.

2. Dichter.

Ovid. So wenig Ausbeute für die drei Schuldichter Ovid, Vergil und Horaz wie dies Berichtsjahr hat noch keins der früheren geliefert. Wohl weil die Litteratur in den letzten Jahren über dies Gebiet reichlicher flofs, vermifst man die Leere nicht: sat prata biberunt. Für Ovid ist zu notieren: eine 2. Aufl. von J. Gollings *Kommentar zu den carmina selecta,* aus Jb. IV bekannt. Vieles ist hier zum Vorteil geändert worden. Bemerkenswert ist die Beigabe eines Vokabulars und die Besprechung einiger Eigentümlichkeiten der lateinischen Dichtersprache, als deren feiner Kenner Golling bekannt ist. — Hamelbeck (s. vor. Jb.) hat seine Ovidübersetzung in Hexametern inzwischen fortgesetzt; als Probe liegt uns das IV. Heft der Metamorphosen, Buch 4 enthaltend, vor. Es gehört aber Gleichgültigkeit gegen das Metrum dazu, diesen Versen Geschmack abzugewinnen.

Vergil. In 6. Auflage erschien Brosins *Aeneis Buch I und II* in der Gothana, erklärt von L. Heitkamp, welche einzelne Verbesserungen aufweist, neu eine deutsche *Kleine Aeneis* in Hexametern von A. Teuber. In erster Linie den lateinlosen Ober-Realschulen, dann auch Mädchen- und Knaben-Gymnasien zugedacht, kann dies schön ausgestattete Buch auch jedem Schüler zur Privatlektüre empfohlen werden. Der Zusammenhang ist nicht wesentlich geschädigt worden; es hat nur eine Kürzung längerer Reden, ein Ausscheiden des Reizlosen und Episodenhaften oder für den Gang der Handlung Unwesentlichen stattgefunden. Etwa die Hälfte des Umfangs ist geblieben. Mit diesen Kürzungen kann man einverstanden sein, ebenso mit den metrischen Inhaltsangaben. Dem Texte

vorauf geht eine gute Einleitung, ihm folgt ein Namenverzeichnis. Auch die Übersetzung selbst macht einen im ganzen sehr gefälligen Eindruck. Es ist ja überhaupt nicht leicht, die deutsche Sprache mit dem Hexameter, die beide auf Kriegsfuſs stehen, auszusöhnen, aber viele Härten und Schwierigkeiten sind hier entweder beseitigt oder erträglich gemacht, dabei ist die Treue und Genauigkeit im einzelnen zu loben. Fehler wird man auch den formvollendetsten Übersetzungen nachweisen können, und letztere selbst bleiben immer ein Surrogat; man muſs zufrieden sein, wenn das Surrogat nur so schmackhaft ist wie diese Leistung Teubers. — *Der Zauberer Vergil,* so lautet der Titel einer Festschrift von P. Schwieger, in welcher die Wandlung unseres Dichters in einen Schwarzkünstler, eine Art Faust, wie sie die Volkssage im Mittelalter allmählich vollzogen hat, verfolgt wird. Besonders geschah dies im 12. Jahrhundert. Die Entwickelung dieser Sage ist typisch für die gesamte Entwickelung des Geisteslebens der Völker seit dem Beginn der römischen Kaiserzeit. Auffallend ist der Umstand, daſs Schwieger das berühmte Buch seines Vorgängers Comparetti, Vergil im Mittelalter, nur beiläufig erwähnt, obwohl es seine Hauptquelle war, über die er nur wenig hinauskommt.

Horaz. Hatte schon Röhl im vorigen Jahre den Horaz so arg beschnitten, daſs seine Ausgabe eigentlich Horatius decurtatus hätte genannt werden müssen, so macht es Fritsch in seinem *Horaz für den Schulgebrauch* — richtiger nur ein Lesebuch aus Horaz — noch ärger. Er liefert uns statt des Ganzen „vom Schönsten und Besten so viel, wie es mit einer angemessenen Verkürzung des Ganzen noch vereinbar erschien“, d. h. aus den Oden und Epoden zwei Drittel, aus den Satiren und Episteln ein Drittel. Gegen solche ins Mark gehende Beschneidung muſs man sich energisch verwahren und immer wieder lauten Einspruch erheben. Wir haben es hier nicht mit einem corpus vile zu thun, an dem derartige Experimente zulässig sind, sondern mit einem Dichter, den der Primaner von der Schule ins Leben mitnehmen soll, aber solcher Blumenlese für Backfische in Mädchengymnasien wird ein deutscher Jüngling kaum die Ehre anthun, sie als seinen Horaz, wie der Titel ebenso prahlerisch wie falsch lautet, bei sich zu tragen und mit auf die Universität oder auf Reisen zu nehmen. Wir können daher diese Ausgabe nur als einen Miſsgriff des Aschendorffschen Verlages ansehen. Das Einzige, was an ihr annehmbar ist, ist die ziemlich gesprächige Einleitung über Leben und Werke des Dichters. Ein eigentümliches Licht wirft auf diese Ausgabe auch ein gleich in die Augen fallendes Druckfehlerverzeichnis. Der Kommentar ist 1897 noch nicht herausgekommen. — Die Teubnersche Textausgabe der Carmina des Horaz von Lucian Müller ist als gröſsere Stereotyp-Ausgabe in diesem Jahre erschienen, nunmehr in 3., eigentlich in 4. Auflage, s. Hirschfelder WfklPh. 1397. — *Die Oden des Horaz,* für den Schulgebrauch disponiert von G. Leuchtenberger, sind zu einer 3. Aufl. gelangt. Offenbar entsprachen diese

Dispositionen einem Bedürfnis. Wir glauben mit O. Weifsenfels WfklPh. 1898, 175, dafs ein solches Buch nur deshalb entstehen und ansprechen konnte, weil die landläufigen Horazausgaben mit erklärenden Anmerkungen gerade die Hauptsache, das Aufrollen des Fadens, des Gedankenganges über all dem Wust entlegener Gelehrsamkeit, der hier abgeladen zu werden pflegt, vergafsen. Fast jeder Direktor betrachtet den Horaz als seine Domäne, und giebt er ihn gar heraus, so will er hier mit neuer und neuester Gelehrsamkeit glänzen. Darüber läfst man das Einfachste, das Schülerbedürfnis, aus dem Auge. Dem kommt Leuchtenberger mit seinem praktischen Büchlein, in welchem übrigens nur wenig geändert worden ist, entgegen. Die Gedankenlyrik des Horaz kann solches Aufsuchen des leitenden Gedankens wohl vertragen. Nur braucht die Disposition nicht in kleinliche Haarspalterei auszuarten.

Einige *Horazübersetzungen* sind noch zu erwähnen. K. Staedler verdeutschte *Horaz' Oden an seine Freunde.* Diese Pg.-Abh. zerfällt in drei Teile: 1. Nachtrag zu den Horaz-Verdeutschungen, welche Verf. 1892 herausgab; 2. Einleitung in die Freundschafts-Oden; 3. Übersetzung von 24 Oden an die Freunde. Verf. rechtfertigt hier, dafs er sich von dem Zwang des Versmafses frei macht, aber den Reim nicht verschmäht. Seine Verse sind glatt und geschmackvoll; Härten finden sich nur hier und da, z. B. in unreinen Reimen. — H. Blümner, *Satura,* übersetzte ausgewählte *Satiren des Horaz, Persius und Juvenal* in freier metrischer Übersetzung. Hier wie bei Staedler würde man oft auf den Reim gern verzichten; die Übersetzung der horazischen Satiren ist weniger gelungen als des Verfassers Einleitung zu der Übersetzung der 18 Gedichte. — A. Steinberger übersetzt in BG. 61 und 431 Horaz Od. I, 4. 8. 9. 11. 13. 24. 29 und 38 in gereimten Trimetern. — E. Schwabe, *Zur Geschichte der deutschen Horaz-Übersetzungen* (s. Jb. XI) spricht über „Die Poetereykunst des A. H. Bucholtz“, wobei er den Text der Ars poetica-Übersetzung veröffentlicht, und über die Dresdener Übersetzung der vier Odenbücher von M. Johannes Bohemus, welche an sich sehr geschmacklos ist. — Noch möchten wir aufmerksam machen auf Simon, *Exoterische Studien zur antiken Poesie,* eine Abhandlung, die der Anordnung der Oden, Epoden und Satiren des Horaz gilt, sowie auf J. Šuman, *Zur Erklärung von Horaz Sat. I, 4, 81—85,* der diese Worte dem Gegner, nicht dem Dichter in den Mund legt.

Elegiker. H. Belling, welcher sich mit seinem Lieblingsdichter Tibull schon länger beschäftigte, hat unter dem Titel *Albius Tibullus, Untersuchung und Text* in zwei getrennten Bänden eine sehr eingehende, von aufserordentlicher Liebe und Hingabe zeugende Untersuchung der Elegieen des Albius Tibullus mit Beiträgen zu Properz, Horaz, Lygdamus und Ovid und die Elegieen neu in chronologischer Anordnung herausgegeben. Die sehr umfangreiche kritische Untersuchung über Tibull zu würdigen, mufs Fachzeitschriften überlassen werden.

Plautus. Der von Brix kommentierten Schulausgaben des Plautus hat sich M. Niemeyer angenommen. In früheren Jb. erwähnten wir die von ihm besorgten 4. Auflagen der Menaechmi und des Trinummus. Nun sind die *Captivi* in 5. Aufl. hinzugekommen. An einzelnen Anstalten (Berlin) ist es möglich gewesen, eine Komödie des Plautus zur Aufführung zu bringen. Für solche Fälle leistet diese Ausgabe gute Dienste, wie sie auch Studenten und Primanern dazu helfen wird, ein Prototyp der europäischen Komödie kennen zu lernen. — Eine Probe einer Plautusübersetzung liefert G. Schmilinsky im Pg. Halle Stadtg., das eine wenn auch nicht vollständige, so doch die hauptsächlichsten Partieen des *Rudens* umfassende, sehr schöne deutsche Übertragung enthält.

Bemerkung. Eine Anzahl von Schriften, deren Inhalt nur entfernte Beziehung zum Schulunterricht hat, steht im Schriftenverzeichnis eingetragen.

VII.

Griechisch

A. von Bamberg.

Einleitung.

G. Braumann schliefst eine Anzeige des Buches Wilhelm von Humboldt, *Sechs ungedruckte Aufsätze über das klassische Altertum,* herausgegeb. von Albert Leizmann, ZG. 275. ff. mit der Bemerkung: „Die eigentliche Konsequenz der Humboldtschen Anschauungen wäre die Begründung des Gymnasiums auf das Griechische, und ein Versuch in dieser Richtung wäre sehr zu wünschen.“ Erst vor zwei Jahren konnte ein ganz ähnlicher Ausspruch von G. Haebler berichtet werden, s. Jb. X, 5. Ihnen gesellt sich Alexander Wernicke zu, der in dem Aufsatz *Das Gymnasium und sein sogenanntes Monopol,* worin er völlige Gleichstellung der Reifezeugnisse der Vollanstalten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) fordert, S. 24 ausruft: „Leider hat das Griechische auf unsern Gymnasien das Lateinische nicht soweit zurückzudrängen vermocht, dafs es selbst zur führenden Fremdsprache wurde! So hat man statt der gewaltigen Fülle hellenischen Lebens mit seinem dunklen Schatten und seinem hellen Lichte nur allzulange den toten Formalismus des Römertums eingesogen!“, während Max Schneidewin *Die antike Humanität,* S. 526., gegenüber dem Vorschlage E. v. Hartmanns (Zur Reform des höheren Schulwesens, Berlin 1875) das Verhältnis des Zeitmafses, das bisher dem Griechischen und dem Lateinischen zugewendet gewesen ist, umzukehren (vgl. die Vota von Helmholtz, Holzmüller, Göring auf der Dezemberkonferenz, Jb. V, 2), den Gang der geschichtlichen Entwickelung, die höhere Bildungskraft der strafferen lateinischen Sprache gegen die freiere, reichere und überhaupt sonst vollkommenere griechische, sowie das höchst lehrreiche nahe Verhältnis der lateinischen Sprache zu den modernen romanischen, auch bis zu einem gewissen Grade der englischen, geltend macht.

Dafs Otto Kohl in seiner Schrift *Griechischer Unterricht* nicht auf das wichtige Verhältnis zwischen Deutsch und Griechisch in den

Oberklassen, wo doch der deutsche Unterricht durch den griechischen die denkbar beste Unterstützung erhalten könne, hingewiesen habe, ist eine der wenigen Ausstellungen, die Richard Richter, NJ. 408 an jener auch von ihm sehr geschätzten Schrift zu machen hat, s. Jb. XI, 1 ff. Vgl. Jb. VI, 1 a. Wenn es der Zeugnisse für die nahen Beziehungen zwischen diesen beiden Unterrichtsgegenständen bedürfte, so könnte auf die Olmützer Programmabhandlung (1896) von J. Überegger *Zur Schuldfrage der Antigone des Sophokles*, die mit Analogieen aus deutschen Dramen durchwoben ist (s. J. Golling Gm. 702), und auf die Übersetzung der Antigone von Veit Valentin (1895) hingewiesen werden.

Auf Erörterungen der Bedeutung, die der griechische Unterricht für das Verständnis des Christentums hat, sind diese Jahresberichte mehrfach zu sprechen gekommen, s. IX, 4 ff. X, 2 ff. Dahin gehören die Aussiger Programmabhandlung (1896) von A. Kirschek *Antike und christliche Weltanschauung*, die zunächst an dem ersten Stasimon der Antigone den Unterschied der antiken und christlichen Weltanschauung in Bezug auf das Wesen des Menschen vor Augen stellt und dann, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, Stellen folgen läfst, die mannigfache Übereinstimmung darthun (s. Golling Gm. 700), und die über die Litteratur der Frage gut unterrichtende Abhandlung von Lüttgert *Welche Unterstützung kann der altsprachliche Unterricht, vorzugsweise die Lektüre in den oberen Klassen, dem Religionsunterrichte gewähren?* LL. 51, S. 22—35. Auch Konrad Seeliger, über dessen Abhandlung *Die Aufgaben der klassischen Schullektüre*, Jb. IX, 4 ff berichtet wurde, hat in dem inhaltverwandten Vortrag über *Die Aufgaben des griechischen Unterrichts in der Gegenwart* von neuem betont, welchen Gewinn die sittlich-religiöse Bildung vornehmlich aus Sophokles und Platon ziehen könne, während Ludwig Adam in seinem sehr gelehrten, leider aber etwas weitschweifigen Buch *Homer, der Erzieher der Griechen. Ein Beitrag zur Einführung in das Verständnis des erziehlichen Werts seiner Werke* auf Homer als den von den ältesten Griechen anerkannten besten Lehrmeister der σωφροσύνη, εὐκοσμία und εὐσέβεια und auf den seit dem peloponnesischen Krieg von seinen eigenen Volksgenossen verkannten ethischen Kern der homerischen Gedichte, den festen Glauben an den notwendigen Zusammenhang von Schuld und Sühne, hinweist, ohne zu leugnen, dafs dieser Glaube in weit wirksamerer und unmittelbar einleuchtender Weise an den sophokleischen Tragödien zur Anschauung kommt.

I. Lektüre.

1. Kanon.

In dem Aufsatz *Die neuen Lehrpläne und die altsprachliche Lektüre* ZG. 71 ff. erklärt es Friedrich Aly für das Schlimmste, bei der

Lektüre der freien Wahl des Lehrers vorzugreifen. Allerdings sei im Griechischen die Auswahl leichter als im Lateinischen, weil dort die Meister der Dichtung und Rede so anerkannt seien, dafs sich die Wahl nur nach der Begabung des Lehrers oder der Schüler zu richten habe. Da auch das denkbar Schönste in den meisten Fällen wirkungslos an den Ohren der Schüler vorüberrauschen werde, wenn es dem Lehrer nicht gelinge, seine Auffassung, seine Bewunderung, seine Begeisterung der Klasse zu vermitteln, dürfe er auch nicht zu einer ihm nicht zusagenden Lektüre gezwungen werden. Der eine lese aber lieber Xenophons Memorabilien, ein anderer lieber Lysias, dieser ziehe Thukydides, jener Plato vor; während der philosophisch geschulte Kopf Protagoras und Phaedon vorziehen werde, werde der Historiker oder Sachphilologe Thukydides' sizilische Expedition wählen, zumal wenn die Begabung der Schüler eine geringere sei. Diese Forderung ist gewifs berechtigt, verträgt sich aber vollkommen mit der Aufstellung eines Kanons d. h. der Feststeckung „vernünftiger Grenzen“, innerhalb deren der Lehrer sich frei bewegen kann (vgl. Jb. XI S. 1 f.), und Alys eigene Ausführungen überschreiten den preufsischen Lektürekanon im wesentlichen nur in der Zulassung des Lysias.

Dafs die Schüler anzuhalten seien, die Kenntnis der griechischen Litteratur, die sie durch Originallektüre in der Klasse gewonnen, durch Lektüre guter Übersetzungen zu erweitern, ist, wie im vorigen Jahresbericht, S. 2, bemerkt wurde, die Meinung auch von Otto Kohl. Zu der gleichen Überzeugung ist J. K. Fleischmann gekommen in dem Aufsatz *Grundsätze der Methodik der altklassischen Lektüre.* Je tiefer er die Notwendigkeit erkennt, die altklassische Lektüre zu einer wirksamen und befruchtenden Einführung in die Gedankenwelt der grofsen Autoren werden zu lassen, umsomehr drängt sich ihm die Empfindung auf, dafs der Umfang der Gymnasiallektüre infolge des verhältnismäfsig allzu geringen dafür verwendbaren Zeitmafses unzureichend ist. Wie bei dem Studium der Dichter, so mache sich auch bei den Historikern, Rednern und Philosophen überall das Bedürfnis einer Ergänzung der Klassenlektüre fühlbar, sobald man zur Erkenntnis der Eigenart eines Autors oder einer Kunstgattung auf einigermafsen befriedigender Grundlage vorzudringen strebe. Von einer Ergänzung durch Privatlektüre sei bei der gegenwärtigen Organisation unserer Gymnasien nicht viel zu erwarten; so solle man denn neben den altsprachlichen Texten zur Erweiterung des Gesichtskreises gute deutsche Übersetzungen lesen und erklären, d. h. solche, welche der Vollendung des sprachlichen Ausdrucks nahe kommen, die wir an den Alten bewundern. Die Übersetzung bleibe freilich ein niemals vollbefriedigender Ersatz, aber wenn wir jetzt vor allem bestrebt seien, in den geistigen Gehalt der alten Autoren einzuführen, so dürften wir nicht den Vorteil der Erfassung eines reicheren Inhalts deshalb verschmähen, weil wir eines Teils des formalen ästhetischen Genusses, des eigentümlichen Eindrucks der Begriffe und Gedanken in

fremdsprachlichem Gewande verlustig gehen. Auch Platonische Schriften könnten, meint er im Gegensatz zu Keller (s. Jb. VIII, 3), in Übersetzungen gelesen werden, wenn man, so oft schwierige, besonders philosophische Begriffe oder auffallende Schönheiten der Form dazu aufforderten, das Original heranziehe. Veit Valentin bekennt in dem Aufsatz, *Die Behandlung des dichterischen Kunstwerks in der Schule* S. 19, der zur Empfehlung der von ihm im Verein mit H. Schiller herausgegebenen *Deutschen Schul-Ausgaben* geschrieben ist, er sei bei aller Anerkennung der Freude, die der tüchtige Sprachkenner an dem dichterischen Gehalt eines Werkes in der Ursprache habe, doch Ketzer genug, um zu glauben, dafs die Unmittelbarkeit der dichterischen Wirkung für den Schüler sich erst ergebe, wenn er in kurzer Zeit das dichterische Wort in seinem Zusammenhang kennen lerne, wie es für ihn allein durch die Übersetzung zu erreichen sei. Dafs die griechische Originallektüre dem Unterricht in der griechischen Geschichte auch nicht annähernd genügende Stützen bietet, ist unbestreitbar, darum auch für die Obersekunda des Gymnasiums das Hilfsmittel nicht zu verschmähen, das Nr. 15/16 jener *Deutschen Schulausgaben*, das *Quellenbuch für die griechische Geschichte* herausgegeben von H. Butzer (1895) darbietet, worin die wichtigsten Thatsachen und Verhältnisse der griechischen Geschichte in chronologischer Ordnung durch übersetzte Stellen alter Autoren dem Schüler gewissermafsen näher gerückt werden sollen. Es sind darunter nicht wenige, die dem Schüler im Original vorzulegen niemandem einfallen wird. Solche ergänzende Übersetzungslektüre wird durch die Einwendungen, die Konrad Seeliger a. a. O. S. 81 f. und S. 87 gegen eine Verdrängung der Originallektüre macht, nicht getroffen.

Max Schneidewin, der in dem schon erwähnten Buch *Die antike Humanität* S. 527 f. verlangt, dafs die Ziele des Gymnasiums wieder heraufgesetzt werden, und die Hoffnung ausspricht, dafs bei einem durch die Vorbedingung strenger Zucht ermöglichten, durch die verbesserte Methode geförderten und durch die Liebe und Begeisterung der Lehrer für ihre Thätigkeit verwirklichten, frischen und fröhlichen Lernen sich manche Mangelhaftigkeit und Stümperei der gegenwärtigen Leistungen werde überwinden lassen, meint, es müsse wieder dahin kommen, dafs Homer von Abiturienten nahezu wie etwa Hermann und Dorothea gelesen werden könne. Friedrich Aly, dessen ceterum censeo „Lest viel“ ist, behauptet a. a. O. S. 78 von der Ilias, dafs man sie auch mit heutigen Primanern ganz lesen könne und müsse, und Ludwig Bellermann bezeugt in dem Vorwort zu der noch zu erwähnenden 6. Auflage der Griechischen Schulgrammatik von Friedrich Bellermann aus seiner Erfahrung, dafs auch nach den neueren Lehrplänen in jedem der vier Halbjahre des Primakursus die sechs fälligen Bücher der Ilias gelesen werden könnten, was er bei der Odyssee als selbstverständlich zu betrachten scheint. Dagegen nimmt Seeliger a. a. O. S. 82 neben der Odyssee nur „einen guten Teil der Ilias“ unter die unter der Voraussetzung einer bescheidenen Privatlektüre

auch jetzt noch zu bewältigenden Aufgaben auf und Hachtmann ist in dem Aufsatz *Über Umfang, Einrichtung und Kontrolle der fremdsprachlichen Privatlektüre auf dem humanistischen Gymnasium* ZG. 87 ff. wie L. Wittmann in der Büdinger Programmabhandlung *Wie ist Homer in der Schule zu lesen? 2. Teil* der Ansicht, dafs Ilias und Odyssee nach Verringerung der Stundenzahl in den alten Sprachen nicht mehr vollständig gelesen werden können. Beide sind auch darin einig, dafs manche Partieen aus verschiedenen Gründen besser weggelassen würden und ein klarer Überblick über das Ganze auch jetzt noch zu gewinnen sei; während aber Hachtmann zur Vervollständigung der Lektüre die Privatlektüre herangezogen wissen will, bemerkt Wittmann, dafs er mit dieser keine besonders befriedigenden Erfahrungen gemacht habe, da der Schüler, weil es dem Lehrer an der nötigen Zeit zu genauerer Kontrolle fehle, die Arbeit meist flüchtig und unter Beistand zweifelhafter Hilfsmittel erledige. Er stimmt in Bezug auf die notwendigen Weglassungen im allgemeinen mit Schillers *Handbuch der praktischen Pädagogik* (s. Jb. IIB, 386) überein; zu lesen sei alles, was das Interesse erwecke, geistbildend wirke, woraus der Gang der Handlung und der Plan des ganzen Epos zu erkennen sei, was in dem Schüler allmählich eine Ahnung von der gewaltigen Gröfse dieses Dichters aufkommen lasse. Aber eben nur ethische, ästhetische und pädagogische Rücksichten dürften mafsgebend sein, und es seien deshalb unzweifelhaft jüngere Teile der Ilias wie die Teichoskopie, Glaukos und Diomedes, Hektors Abschied, die Doloneia, die Kampfspiele bei der Leichenfeier des Patroklos, Hektors Lösung usw. manchen Teilen der sogenannten Ur-Ilias, wie der Trichomachie, weit vorzuziehen. Die unten zu erwähnende *Präparation zu Homers Ilias* von H. Schmitt läfst dagegen die Doloneia und aufser ihr in den Büchern 1—12 *B* 482—877, *Γ* 383—448, *E* 1—296, 375—421, 431—844, 863—908, *Z* 1—72, *H* 313—482, *Θ* 1—77, 172—565, *I* 323—600, *Λ* 670—761 ohne lexikalisch-grammatische Anmerkungen und giebt nur ihren Inhalt an, da und dort unter Anführung metrisch übersetzter Partieen. Die Odyssee hat nach dem Urteil von Carl Stein LL. 52 S. 101 Johannes Ehlers in einer im vorigen Jahre erschienenen Übersetzung durch zahlreiche Weglassungen viel handlicher und leichter überschaubar gemacht. Die Fortsetzung der Bemühungen von A. Scotland, den Text der Odyssee für die Schule zu kürzen, die in der vorjährigen Programmabhandlung von Strasburg i. Westpr. *Die Odyssee in der Schule. Fortsetzung* vorliegt, beschäftigt sich mit dem Kampf des Odysseus mit den Freiern s. Gm. 1898, S. 340.

Die **Lyriker** empfiehlt Max Schneidewin a. a. O. S. 528 für das Privatstudium. In Österreich ist es nach einer Notiz Msch. 32 vorgekommen, dafs ein Abiturient das Zeugnis der Reife mit Auszeichnung erhielt, weil er als Probe seiner Privatstudien eine Ode von **Pindar** zum Staunen der Prüfungskommission übersetzte und erklärte.

Von den **Sophokleischen Tragödien** sollten, meint Max Schneidewin a. a. O., künftig von den besseren Primanern, wie das früher so ge-

wesen sei, einige auch privatim bewältigt und zu dem unvergleichlichen Genufs erhoben werden, der ihnen entströme. Wie die Dinge liegen, findet Fleischmann, wie Otto Kohl (s. Jb. XI, 3) gerade für die Kenntnis der Tragödie die Heranziehung von Übersetzungen unerläfslich. Ludwig Bellermann hat möglich gefunden, in jedem der vier Halbjahre des Primakursus neben 6 Büchern Ilias (s. o. S. 4) auch noch je eine sophokleische Tragödie zu lesen, wogegen Konrad Seeliger mit drei Tragödien im ganzen zufrieden ist.

Den Prolog von **Euripides** Iphigeneia bei den Tauriern analysiert J. K. Fleischmann a. a. O. 244, um eine Probe der Aufzeichnungen zu geben, die in die Sammelhefte der Schüler eingetragen werden sollen.

Gründliche Lektüre von **Xenophons Anabasis**, namentlich auch der letzten Bücher, die durch die längeren Reden, die sie enthalten, und überhaupt durch die Berührung politischer Fragen eine passende Vorbereitung auf Demosthenes und Thukydides seien, empfiehlt in beredten Worten Konrad Seeliger a. a. O. S. 84, der die **Hellenika** von seinem Kanon S. 82 ausschliefst.

Auch die **Memorabilien** verwirft er, wie es im Jahre 1896 Otto Kohl und Christian Harder gethan, s. Jb. XI, 6. Der letztere Angriff ist von Friedrich Cunze in dem 3. Abschnitt seiner *Pädagogischen Kleinigkeiten (Hie Xenophon — hie Marcus)*, Jb. 580 f., und Paul Doerwald in dem Artikel *Xenophons Memorabilien als Schullektüre*, ZG. 666 ff., zurückgewiesen worden. Von den Kapiteln, die Harder direkt als unsokratisch bezeichnet hatte, nimmt Cunze IV, 2, Doerwald IV, 3 und wie Gustav Schneider, der in einer Anzeige von Linckes *Sokrates* (s. Jb. XI, 11 ff.) ZG. 224 die Aufnahme der Memorabilien in den Kanon warm begrüfst, I, 4, in besonderen Schutz. Indessen wird Doerwald, der fleifsigste Anwalt der Memorabilien, durch sorgfältigste Abwägung des didaktischen Wertes der einzelnen Kapitel, von der er in dem höchst wichtigen Aufsatz *Die Memorabilienlektüre in Obersekunda* LL. LI, 36—70 in einer Analyse des ganzen Werkes ausführliche Rechenschaft giebt, dazu geführt, IV, 2 und 3 von der Obersekundanerlektüre auszuschliefsen und ihr von den Memorabilien nur I, 1; 2, 1—11, 31—64; 3, 1—4; 4; 5 (6 ohne § 13); 7; II, 1; 3; 4; 6, 1—14 (7); III, 1; 2; 3; 5 (6; 7); 9, 10—13 (10, 1—8; 13; 14), IV, 8 der Art zuzuweisen, dafs er die eingeklammerten Abschnitte nur in zweiter Linie berücksichtigt sehen will.

Seiner alten Überzeugung von dem didaktischen Wert gewisser Teile der **Kyropädie** und des **Agesilaos** (s. Jb. VI, 6) hat er in einer Anmerkung zu dem eben angeführten Aufsatz S. 36 bescheidenen Ausdruck gegeben. Insbesondere sollte, meint er mit Recht, wie schon **M. Seyffert** forderte, Kyr. VIII, 7 von keinem Schüler ungelesen bleiben.

Den unter Xenophons Namen gehenden **Staat der Athener** empfiehlt nach dem Vorgang von Lippelt Alex. Wernicke a. a. O. S. 5.

Von **Platon** hat Artur Joost in der noch zu besprechenden Programmabhandlung in seinen statistischen Feststellungen über den

Vokabelschatz aufser **Apologie** und **Kriton** den **Phaidon, Laches, Euthyphron, Gorgias** und **Protagoras** berücksichtigt. Konrad Seeliger verlangt die **Apologie,** der neuerdings wieder Theodor Gomperz *Griechische Denker* II, S 88 begeistertstes Lob spendet, und neben **Kriton** oder **Euthyphron** einen gröfseren Dialog. Nach früheren Äufserungen (Jb. IX, 12) und nach dem S. 92 Entwickelten läfst er da wohl die Wahl zwischen Phaidon, Protagoras, Symposion, Gorgias und dem 1. Buch der Politeia. Den **Phaidon** nennt J. Stender in der Vorrede seiner unten zu besprechenden Ausgabe das grofsartigste Werk des Altertums. Er läfst nur die phantastische Beschreibung der Erde und der Unterwelt (c. 58—61) weg, weil er mit Recht annimmt, dafs die Schüler, ausgerüstet mit dem besseren Wissen der Gegenwart, sich in die platonische Darstellung nicht hineindenken können und das Pathetische der Stelle nicht verstehen. Gustav Schneider stimmt in einer Rezension der Phaidonausgabe von Martin Wohlrab dessen Urteil über die Nützlichkeit der Lektüre von c. 1—34, 39, 40, 63—67 (s. Jb. X, 12) freudigst zu. In die noch zu besprechende Ausgabe von Apologie und Kriton hat Ref., dem es darauf ankam, den Schülern möglichst mächtige Eindrücke von des Sokrates Persönlichkeit in Platonischer Darstellung zu geben, c. 1—13 und 63—67 des Phaidon aufgenommen. Den **Gorgias** bezeichnet Alfred Gercke in seiner Ausgabe (s. u. S. 12) wegen seiner ethischen Tiefe und seines dramatischen Aufbaues mit Recht als ein Kunstwerk ersten Ranges, das wenn nicht ganz, so doch den Hauptabschnitten nach von Primanern gelesen zu werden verdiene. Hermann Stier setzt in der Belgarder Programmabhandlung von 1896 in den Nummern 23—27 der *Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen* die Lektüre dieses Dialogs voraus, aus dem Stender die Kapitel 79—82 bis *ἀγώνων εἶναι* (526 E) mit andern auf die Unsterblichkeit der Seele bezüglichen Partieen (aus Platon aufser Apol. 28 E f. noch **Phaedrus** 245 C—250 C, **Staat** 608 D—612 A, **Menon** 81 A—86) seiner Phaidonausgabe angehängt hat. Vom **Symposion** bildet die Lobrede des Alkibiades auf Sokrates mit Weglassung von 217 A—219 D den ersten Teil der Apologieausgabe des Referenten. Max Schneidewin meint a. a. O., der Schlufs des Phaedon, der erste Teil des **Protagoras,** der **Menon,** vielleicht sogar das **sechste Buch der Republik,** das **Symposion,** der **Gorgias** sollten eine Privatlektüre der reifsten Primaner, bei guten Jahrgängen das eine oder andere von ihnen sogar Klassenlektüre werden.

Was **Aristoteles** Metaphys. I, c. 6 über die Platonische Ideenlehre sagt, hat Stender als erste der Beilagen (s. u. S. 21), die für das vorgeschriebene unvorbereitete Übersetzen Material bieten sollen, seiner Phaidonausgabe hinzugefügt.

Für die Lektüre des **Lysias,** dessen 12. und 13. Rede von Artur Joost (a. a. O.) berücksichtigt worden sind, macht Richard Richter a. a. O. gegen Otto Kohl geltend, dafs er leicht zu bewältigende und leicht zu übersehende abgeschlossene Stücke, anschauliche Bilder aus dem

Privatleben, vorteilhafte Vorbereitung auf Demosthenes biete. Dafs Friedrich Aly ihn zur Wahl stellt, ist schon berichtet (s. o. S. 3); auf dem Burger Gymnasium bildet er die griechische Prosalektüre der Obersekunda.

Von **Isokrates'** Panegyrikus meint Richard Richter a. a. O., dafs die erste Hälfte, rasch vom Blatte gelesen und kulturhistorisch und nicht ohne Kritik der rhetorischen Methode des Verfassers behandelt, in Oberprima dankbar sei. Christian Harder hat daraus 23—50 und 85—99 in den Anhang seiner Demosthenesausgabe (s. u. S. 12) aufgenommen, J. K. Fleischmann a. a. O. S. 242 in einer Lehrprobe der schon erwähnten Art (s. o. S. 6) die Hauptgedanken der Einleitung skizziert.

Die Auswahl aus **Demosthenes** ist in den beiden unten zu erwähnenden neuen Ausgaben von Eduard Bottek und Christian Harder dieselbe (1—6. 8. 9). Der Letztere fügt im Anhang aufser den oben angeführten Isokratesstellen noch von Demosthenes aus der **Kranzrede** 169—179, 188—210 und von andern Rednern **Aischines** über die **Truggesandtschaft** 20—43 und **Hypereides' Epitaphios** mit nicht vielen Auslassungen hinzu. Th. Thalheim hat in seine Textausgabe (für den Schulgebrauch) der „neun“ philippischen Reden des Demosthenes vom Jahre 1896, die im vorigen Jahresbericht unberücksichtigt geblieben ist, auch die 7. in der Überschrift von ihm ausdrücklich dem **Hegesippos** zugeschriebene aufgenommen.

Für **Plutarchs** Biographieen erklärt sich im Einklang mit Otto Kohl auch Richard Richter a. a. O. Was Konrad Seeliger a. a. O. S. 94 sagt, dafs die beiden plutarchischen Biographieen Agis und Kleomenes trotz der Mifserfolge ihrer Helden wohl geeignet seien, in warmfühlenden Jünglingen ein Verständnis für die sozialen Aufgaben der Monarchie zu wecken und ihnen zum Bewufstsein zu bringen, dafs die grofsen Existenzfragen, vor die sich die moderne Gesellschaft gestellt sieht, auch das Leben und Denken der Alten auf das mächtigste bewegt haben, läfst, da er sie in den Kanon S. 82 nicht aufgenommen hat, nur die Vermutung zu, dafs er sie der privaten Original- oder Übersetzungslektüre zuweisen möchte. Aus der Biographie des Demosthenes hat Harder in den Anhang seiner Demosthenesausgabe einiges (c. 7, 11, 20, 29) aufgenommen, wie auch Notizen über Philipps Leben aus **Athenaeus** IV, p. 167, VI, p. 260, X, p. 435.

Gegen die Lektüre von **Mark Aurels** Selbstbetrachtungen, die Christian Harder statt der Memorabilien empfohlen hatte (s. Jb. XI, 9), wendet Friedrich Cunze a. a. O. S. 581 ein, dafs jene zwar sittlich unendlich hoch über diesen ständen, aber für das Verständnis des Sekundaners zu abstrakt, zu sehr in der philosophischen Schulsprache abgefafst seien. Auch seien diese lose aneinandergereihten Sätze die denkbar ungünstigste Form für ein Lesebuch in der Schule.

Wenn Karl Vorländer in dem Artikel *Christliche Gedanken eines heidnischen Philosophen,* Preufs. Jahrb. 89, S. 221 von **Epiktet** sagt, dafs

er sich mit seiner frischen, einfachen und kräftigen Darstellungsweise besser zur Lektüre unserer Primaner eignen würde als mancher trockenere heutige Schulautor, so beruht dieses Urteil doch wohl auf dem Inhalt und der Gestaltung der Gedanken, nicht auf der sprachlichen Form. Es würde wohl genügen, wenn Epiktet den Schülern in der Religionsstunde etwa in der Art bekannt gemacht würde, wie es C. Hilty im ersten Bande seines *Glück* dem Lesepublikum gegenüber gethan hat.

2. Ausgaben, Kommentare, Präparationen und Wörterbücher.

In neuen Auflagen erschienen: Anhang zu Homers Ilias. Schulausgabe von K. F. Ameis. 5. Heft. Erläuterungen zu Gesang XIII—XV von C. Hentze. 2. berichtigte Auflage; Sophokles, erklärt von F. W. Schneidewin und A. Nauck. 2. Bändchen: König Oedipus. 10. Aufl. Neue Bearbeitung von Ewald Bruhn; Die Tragödien des Sophokles zum Schulgebr. mit erklärenden Anmerkungen versehen von N. Wecklein. 6. Bändchen: Philoktetes. 3. Aufl.; Sophokles' Oidipus auf Kolonos. F. den Schulgebr. her. von Friedrich Schubert. Mit 5 Abbildungen. 2. verb. Aufl.; Herodoti de bello Persico librorum epitome. In usum scholarum post A. Wilhelmii curam denuo edidit Franciscus Lauczizky. Ed. III. Adiunctae sunt librorum I—IV partes selectae; Thukydides erklärt von J. Classen. 1. Bd. Einl. Erstes Buch. 4. Aufl. Bearb. v. J. Steup. Mit sechs Abbildungen; Xenophons Anabasis. F. d. Schulgebr. her. v. Adolf Matthias. Mit einer Karte u. 3 lithographierten Tafeln. 2. verb. Aufl.; Ausgewählte Reden des Lysias. Erklärt von Rudolf Rauchenstein. 2. Bdchen. 10. Aufl. besorgt v. Karl Fuhr; Ausgewählte Reden des Demosthenes. F. d. Schulgebr. erkl. v. J. Sörgel. 1. Bändchen: die 3 olynth. Reden u. d. 1. Rede gegen Philippus enth., 5. verb. Aufl., besorgt v. A. Deuerling.

Von diesen Ausgaben sind die bei B. G. Teubner (Hentze) und in der Weidmannschen Buchhandlung (Fuhr, Steup) erschienenen durch ihre wissenschaftliche Tüchtigkeit wertvoll. Dafs Hentze alle einschlägigen neuen Erscheinungen anführt und beurteilt, ist ein bekannter Vorzug seiner für den Lehrer unschätzbaren Erläuterungen. Bruhn hat darauf verzichtet, aber in seiner durchgreifenden Bearbeitung, der er Bemerkungen von v. Wilamowitz einzuverleiben in der Lage war, eine Fülle eigener Gedanken dargeboten, deren sorgfältige Beachtung und Prüfung namentlich die ästhetische und psychologische Erklärung fördern wird, für die auch Wecklein einiges Neue bringt. Auch in der Einrichtung der Ausgabe hat Bruhn, der im ganzen mehr an das Bedürfnis der Studierenden als der Schüler gedacht zu haben scheint, einiges geändert. Die schematische Gliederung der Tragödie ist im Text durch die den einzelnen Abschnitten in grofsen griechischen Buchstaben vorgedruckten Bezeichnungen *πρόλογος, πάροδος* usw. hervorgehoben. Der metrischen Analyse der Chorlieder ist sehr zweckmäfsig eine allgemeine erläuternde Übersicht vorausgeschickt.

An die Stelle des „kritischen Anhangs“, der bekanntlich 1. „erheblichere Abweichungen von Laurentianus A“ und 2. „Besprechung einzelner Stellen“ umfafste, ist jetzt unter der Bezeichnung „Kritischer Apparat“ ein ganz neuer Anhang (S. 220—232) getreten, der nach einer Belehrung über die Grundlagen der Sophokleischen Textkritik eine Varia lectio enthält, die aufser dem Laurentianus auch die in Betracht kommenden Lesarten der jüngeren Handschriften und testimonia berücksichtigt. Sehr glücklich ist auch der Gedanke, die Fülle der Belegstellen zur Erläuterung der Sprache des Sophokles in einem selbständigen alphabetisch geordneten Anhang zusammenzustellen, auf den der sonst sehr erweiterte Kommentar an den einzelnen Stellen verweist. Er liegt dem Ref. noch nicht vor. Dafs Deuerling in der 3. Auflage des 2. Bändchens der Sörgelschen Demosthenesausgabe die antiquarischen Erklärungen in einem angehängten antiquarischen Verzeichnis zusammengestellt hat, wurde Jb. X, 18 berichtet. Er hat dies Verfahren jetzt auch auf das 1. Bändchen angewendet, in dessen Einleitung er auch den Abschnitt über die rednerische Kunst des Demosthenes aufgenommen hat. Über die Epitome von Lauczizky ist Jb. IV, 4 berichtet worden. Die vorliegende Ausgabe enthält neue Situationspläne zu den Schlachten von Marathon, Thermopylä, Salamis und Platää und eine Karte zum Zug des Xerxes. Matthias hat jetzt in sehr zweckmäfsiger Abweichung von dem Üblichen statt der früheren Karte des Zuges der Zehntausend eine Karte gegeben, die die gesamte Anabasisgeographie, also auch das griechische Mutterland umfafst, aber nur die in der Anabasis vorkommenden Namen aufweist. Abgesehen von der Schubertschen Ausgabe des Oidipus auf Kolonos, die aus der Antigoneausgabe (s. Jb. IV, 10) Einleitung und Anhang und mit Ausnahme von Figur 1, 3 und 6 und mit Hinzufügung einer Ansicht des Theaters von Aspendos die Abbildungen wiederholt, enthält solche nur der Thukydidesband von Steup, nämlich, vorgeheftet, eine Abbildung der Neapeler Thukydidesherme, zu deren Erläuterung am Schlufs der Einleitung Bemerkungen von Franz Studniczka mitgeteilt werden, und, einer Erörterung desselben Gelehrten über die altattische Haartracht, die Steup seinem Anhang S. 330—340 hat einverleiben dürfen, eingedruckt, fünf Abbildungen, eines Hermes auf einem archaischen Relief der Akropolis, einer Bronzespirale aus Böotien, eines Diskophors von einer altattischen Grabstele, eines Dionysos von einer Vase des Exekias und eines Marmorkopfs der Akropolis.

Als Fortsetzungen oder Ergänzungen schon vorhandener Ausgaben sind erschienen:

Die Gedichte Homers. 3. Teil: Hilfsbuch, bearb. von Oskar Henke. 2. Bd.: Die Entstehung der homerischen Gedichte. Aus dem Gedankenschatz der Ilias. Altertümer: Der Kriegsschauplatz. Das Waffenwesen. Befestigungswesen. Die Kriegführung. Mythologie. Der Kultus. Zur Psychologie und Ethik; Anmerkungen zur Odyssee. Für den Gebrauch der Schüler. Von Paul Cauer, 4. Heft τ—ω; Sophokles Tragödien heraus-

gegeben von Carl Conradt. Hilfsheft 1896; Xenophons Hellenika. Ausgewählte geschichtliche Gruppen und Einzelbilder. Ausgabe A. II. Teil: Kommentar bearb. v. Konrad Rofsberg.

Der 2. Band von Henkes Hilfsbuch entspricht dem ersten insofern genau, als der 2. Abschnitt den Inhalt der Ilias in gleicher Weise zur Übersicht bringt wie der 1. den der Odyssee und daran eine ebenso geordnete Blütenlese aus dem Gedankenschatze der Ilias wie jener aus dem der Odyssee anschliefst, nur dafs im 2. Bande in einer 6. Abteilung („Sonstige wichtige Stellen") noch VIII, 18—27 (Die goldene Kette) und XX, 32—40 („Die Parteinahme der Götter") angefügt sind. Der dritte Teil dieses 2. Abschnittes „Die Gleichnisse" fehlt dem 2. Band; die Gleichnisse der Ilias haben im Kommentar Besprechung gefunden. Der erste Abschnitt hat die Entstehung der homerischen Gedichte zum Inhalt; der dritte bringt wie im ersten Band „zusammenhängende Erklärungen", die sich auf den Kriegsschauplatz, das Waffen- und Befestigungswesen, den Gang der Schlacht im allgemeinen und in den Einzelheiten und auf die vier Schlachten der Ilias, ferner auf die Götterwelt und den Kultus beziehen und in einem letzten, achten Unterabschnitt das Wichtigste zur Psychologie und Ethik der homerischen Gedichte beibringen. Überall ist mit dem sicheren Blick des erfahrenen, vielseitig gebildeten Schulmannes das für den reiferen Schüler Verwertbare in praktischer, anziehender und anregender Weise zur Darstellung gebracht. Auch dieser Band erleichtert seine Benutzung durch je ein Register der griechischen Worte und der erklärten Stellen. Beigegeben und zwischengedruckt sind zahlreiche Abbildungen, teils troische Landschaftsbilder und Skizzen von Bauüberresten von Ilios, Tiryns und Mykenä, teils Göttertypen und statuarische Darstellungen, Reliefs, Wand- und Vasenbilder von Szenen aus der Ilias (Wegführung der Briseis, die Gesandtschaft bei Achill, der Kampf bei den Schiffen, Menelaos mit der Leiche des Patroklos, Priamos bei Achill), von dem Opfer der Iphigenia, von Bellerophontes, den Pegasus tränkend, dem Diskobol und dem Kampf um Achills Leichnam, teils von allerlei antiquarischen Gegenständen, endlich ein Plan eines Männersals mit Palastvorhaus und Palastvorhalle in Tiryns und Kartenskizzen der Ebene der Troas in ihrer heutigen Gestaltung und nach den Angaben der Ilias, sowie der vier Schlachten. Graben und Mauer des Schiffslagers sind durch ein Phantasiebild, der Turmschild nach einem auf Grund von Handzeichnungen verfertigten Modell veranschaulicht (Vorderansicht und Innenseite). Conradts Hilfsheft enthält eine kurze Darstellung der Entwicklung der Tragödie, ein ausgeführtes Lebensbild des Sophokles, eine in dem Hauptteil an König Oidipus und Antigone angeschlossene Darlegung seiner tragischen Dichtkunst (Einheit der Handlung, ihr Aufbau, sittlicher Grundgedanke und Charakter) und das Wichtigste über seine Sprache und seinen Stil, einen Abrifs der Geschichte der griechischen Metrik, soweit sie für Sophokles in Betracht kommt, endlich Allgemeines über den Bau der Tragödie und Aufführung im Theater. An Abbildungen hat dieses Heft vor

der oben erwähnten Schubertschen Ausgabe des Oidipus auf Kolonos eine Ansicht des athenischen Theaters, wie es heute ist, und Abbildungen des bekannten Marmorsessels aus demselben, einer Theatermarke aus der römischen Kaiserzeit und eines Flötenbläsers voraus. — Über die Vorzüge der Cauerschen „Anmerkungen zur Odyssee" ist Jb. IX, 17 berichtet worden, über das Verhältnis der Ausgabe A zu der Ausgabe B der Roſsbergschen Hellenikabearbeitung Jb. XI S. 4 f.

Neu sind:

Homers Ilias. Zum Schulgebrauch bearbeitet v. Ernst Naumann. 1. Teil: Gesang I—X Text; Sophokles' Philoktet. Zum Schulgebr. bearb. von Christian Muff, Text und Kommentar; Thukydides, Buch I — III. Textausgabe f. d. Schulgebr. von Simon Widmann; Platons Apologie und Kriton mit Stücken aus dem Symposion und dem Phaidon. Zum Gebrauch für Schüler herausg. von Albert von Bamberg, Text; Platons Phaedon. Mit Einleitung und Kommentar f. d. Gymnasialprima herausg. von J. Stender; Platons ausgewählte Dialoge erkl. v. Hermann Sauppe. 3. Bändchen. Gorgias. Herausg. von Alfred Gercke; Demosthenes neun Philippische Reden. Textausgabe für den Schulgebr. v. Th. Thalheim (1896); Ausgewählte Reden des Demosthenes. Für den Schulgebr. herg. v. Eduard Bottek. Mit einer Karte; Demosthenes' Reden. Für den Schulgebrauch ausgewählt und bearbeitet von Christian Harder. I. Teil: Text nebst Abschnitten aus den Reden anderer Attiker. II. Teil: Kommentar.

Von diesen Ausgaben gehören die von Naumann, Muff und von Bamberg besorgten zu den *Lateinischen und griechischen Schulausgaben, herausgegeben von* H. J. Müller und O. Jaeger, die von Widmann und Thalheim zu den *Schultexten* der Bibliotheca Teubneriana, die von Gercke zu den *Griechischen und lateinischen Schulschriftstellern mit Anmerkungen* der Weidmannschen Buchhandlung, die von Harder zu Aschendorffs *Sammlung lateinischer und griechischer Klassiker.* Die Stendersche Phaedonausgabe bildet das zweite Bändchen der *Klassiker-Ausgaben der griechischen Philosophie.*

Naumanns Iliasausgabe hat die meisten Eigentümlichkeiten mit seiner Odysseeausgabe gemein (s. Jb. IX, 16): das Aufgeben der üblichen Teilung in zweimal zwölf Bücher zu Gunsten einer Scheidung nach dem Inhalt, den ersten allgemeinen Teil der Einleitung, die Einrichtung der übrigen Teile der Einleitung und des Textes (Randbemerkungen über den Inhalt), die Hinzufügung eines besonderen Verzeichnisses der Eigennamen. Er gliedert durch Überschriften verschiedener Schriftgattung, die den Abschnitten des Textes vorgedruckt sind, den Inhalt des ersten Bandes zunächst in eine Einleitung (Entstehung des Grolls) und in einen ersten (Achaier und Troer. Erste Schlacht ohne Achilleus) und einen zweiten Hauptabschnitt (Zweite Schlacht ohne Achilleus. Sühneversuch. Nächtliche Abenteuer) und jeden dieser drei Teile wieder in drei Unterabschnitte, von denen der dritte des ersten Hauptteils (Der Kampf) weiter in 6 Teile

gegliedert ist. Dagegen hat Naumann bei der Ilias Aussonderungen nicht vorgenommen. — Christian Muff hat den Philoktet in derselben Art und in gleicher Gediegenheit bearbeitet wie den Oidipus Tyrannos, die Antigone und den Aias. — Widmann hat dem Text der drei ersten Bücher des Thukydides eine Einleitung vorausgeschickt, die alles, was ein Schüler über das Leben des Geschichtschreibers, sein Werk und seine Stellung in der Entwicklung der Geschichtschreibung, über seine Sprache und seinen Stil zu wissen notthut, in mustergiltiger Kürze vorträgt, worauf dann noch eine äufserst praktische chronologische Inhaltsübersicht des ganzen Werkes folgt. Den Schlufs des Bändchens bildet ein Namen- und Sachverzeichnis. In dem Text ist, wie dies unter den Ausgaben des Jahres 1897 auch in denen Deuerlings, Thalheims und des Referenten geschehen ist, der Sperrdruck zur Hervorhebung der über den Inhalt orientierenden Textworte und Sätze angewendet, wogegen deutsche Rand- und Zwischenbemerkungen wie in den obengenannten Ausgaben vielleicht auch in dem Interesse der Reinhaltung des Textbildes von nicht griechischen Zusätzen verschmäht sind, in dem Conradt in seiner Sophoklesausgabe die den Abschnitten der Tragödie vorausgehenden Inhaltsangaben griechisch gegeben (s. Jb. X, 15) und Referent, soweit das den aufgenommenen Stücken des Symposion und des Phaidon Vorausliegende zu ihrem Verständnis erforderlich ist, in möglichstem Anschlufs an das Original in griechischer Sprache skizziert vorausgeschickt hat. Auch die gröfseren Spatien zur Andeutung gröfserer Einschnitte teilen die beiden Teubnerischen Schultexte mit der Platonausgabe des Referenten, in der auch innerhalb der Zeilen nicht selten die Sätze weiter auseinander gerückt sind, um den Einblick in die innere Gliederung der Abschnitte zu erleichtern. Ebenda sind in den von Phaidon berichteten Gesprächen die Worte des Sokrates durch einfache Anführungsstriche von den in doppelte eingeschlossenen der Gegenredner unterschieden. Ähnlich ist auch in der Apologie verfahren worden, wo das Gespräch mit Meletos dadurch noch übersichtlicher gemacht ist, dafs überall Frage und Antwort mit je einer neuen Zeile beginnen, eine Einrichtung, die schon Goebel (s. Jb. VIII, 12) getroffen hat, aber mit eigenmächtiger, doch wohl nicht nötiger und einseitiger Hinzufügung der Anfangsbuchstaben des Namens Meletos, nicht auch des Sokrates. Weil die Kapiteleinteilung hier und da Zusammengehöriges trennt oder über Abschnitte hinwegzusehen verbietet, die innerhalb der Kapitel vorliegen, hat Ref. sie bei der Einrichtung des Textes nicht berücksichtigt und die Kapitelnummern ebenso wie die Seiten und Seitenabschnitte der Stephanusausgabe auf den inneren Seitenrändern angebracht und die äufseren für die Zeilenzahlen der Seiten freigelassen, auf die sich der erst in diesem Jahre erschienene Kommentar bezieht. Er hat sich aber auf solche rein äufserliche Erleichterungen nicht beschränkt, sondern sich in dem gleichen Streben auch vor Eingriffen in die überlieferte Textgestalt nicht gescheut. Einfach weggelassen hat er fast nur schon in anderen Ausgaben eingeklammerte oder unterdrückte Glosseme,

sehr vielfach aber kleinere und gröfsere Partieen des Textes durch eckige Klammern als solche bezeichnet, die auszuscheiden oder doch für die zusammenhängende Schullektüre entbehrlich seien, und umgekehrt nicht ganz selten in runden Klammern ergänzt, was den Text auch ohne Kommentar verständlich macht. An einigen Stellen hat er durch Änderung der Interpunktion, an anderen durch Buchstabenänderungen zu helfen gesucht. Einige von diesen Streichungen, Ergänzungen und Änderungen werden vielleicht als wirkliche Verbesserungen im Sinne der philologischen Wissenschaft anerkannt, grundsätzlich aber wollen sie nur als Ergebnisse der Textbearbeitung für den Gebrauch der Schüler betrachtet sein: ihnen sollte die Arbeit in rationeller Weise erleichtert und durch Beseitigung von Längen das Interesse am Inhalt frisch erhalten werden. In der Einleitung ist in möglichster Kürze das für den Schüler Wichtigste über Platons Leben und seine Stellung innerhalb der Geschichte, insbesondere der Geistesgeschichte des griechischen Volkes, über seine Lehre, soweit sie für die vorliegenden Stücke in Betracht kommt, und über diese selbst vorausgeschickt. Stender hat es vorgezogen, die Einleitung über Leben und Schriften Platons nach Diogenes Laertius in griechischer Sprache zusammenzustellen. Manche darin enthaltene Notiz dürfte für die Schule überhaupt und für den Zweck gerade dieser Ausgabe, in die philosophische Gedankenwelt Platons einzuführen, ohne Wert sein, wogegen die „Tabellen zur zusammfassenden Wiederholung“ treffliche Anleitung geben, die Kunst des Dialogs und der Charakterzeichnung verstehen zu lehren und die Lektüre für die philologische Propädeutik im weiteren und im engeren Sinne (Psychologie und Logik) auszunützen. Was der Kommentar für eben diesen Zweck an Anregungen und Winken giebt, zeichnet ihn vor anderen aus. Aufser den schon S. 7 erwähnten Beilagen aus Aristoteles und Platon sind S. 176 ff. noch die geleseneren Stellen aus Cicero (Tuscul. I., Cat. mai.) beigegeben, die sich auf den Phaedon oder die Beilagen beziehen.

Alfred Gercke hat in dankenswertester Weise aus dem Nachlasse von Hermann Sauppe Text und Erklärung des Gorgias herausgegeben und durch eigene Zusätze zu dem Kommentar und eine Einleitung ergänzt, in der in sechs Abschnitten (1. die Personen des Gespräches, 2. Ort und Zeit der Scenerie, 3. der Gedankengang, 4. der Sokrates des Gorgias und der historische Sokrates, 5. Charakter des Dialogs und Zeit der Abfassung, 6. Polemik) auf Grund der neuesten Forschungen und Erörterungen mit einer über das Bedürfnis der Schule zum Teil weit hinausgehenden Gründlichkeit alles erörtert wird, was für das allgemeine Verständnis des Dialogs in Betracht kommt.

Bottek schickt den einzelnen Abschnitten der Reden des Demosthenes ihre technische Bezeichnung deutsch und griechisch in fettem Druck voraus und skizziert den Inhalt in deutschen Randbemerkungen; Christian Harder begnügt sich, der Einleitung Dispositionen der einzelnen Reden einzureihen, Thalheim mit den schon besprochenen Mitteln der gröfseren Spatien und des Sperrdrucks. Harders Einleitung be-

schränkt sich streng auf das, was für die Lektüre unmittelbar wichtig und von Interesse ist, während Bottek und Thalheim einen Überblick über die Geschichte der attischen Beredsamkeit vorausschicken. Bottek hat eine Karte hinzugefügt, Harder und Thalheim nicht. Harders Kommentar ist in der Art seines Thukydideskommentars (s. Jb. IX, 14. 17) verfafst. Thalheims alphabetisch geordnetes *Erklärendes Sachregister* berücksichtigt nicht blofs Eigennamen, sondern auch antiquarische Begriffe.

Dafs es immer mehr üblich wird, den Schülern gedruckte Präparationen in die Hand zu geben oder doch zu gestatten, mufs daraus geschlossen werden, dafs im vorigen Jahre nicht nur das 1. Bändchen von C. Hentzes *Anleitung zur Vorbereitung auf Homers Odyssee* (s. Jb. VI, 15) und das zweite Heft von Hermann Sachs' *Wörterschatz zu Xenophons Anabasis* in zweiter Auflage, sondern auch von den Präparationen für die Schullektüre griechischer und lateinischer Klassiker, her. v. Krafft und Ranke, vier neue Hefte und von einer neuen im Verlage von B. G. Teubner in Leipzig und W. Kohlhammer in Stuttgart unter Leitung von Prof. Dr. Treuber in Stuttgart erscheinenden Sammlung „Schülerpräparationen zu lateinischen und griechischen Schriftstellern" ein erstes Heft erschienen ist. Dieses letztere, „Präparation zu Homers Odyssee von G. Fehleisen, 1. Heft, Buch I u. II", bietet aufser den Vokabeln nur spärliche grammatische und etymologische Erläuterungen, wogegen die der erstgenannten Sammlung angehörenden Präparationen zu *Homers Ilias*, Auswahl aus Gesang I—VI und VII—XII von J. Schmitt und zu *Platons Apologie des Sokrates* und zu *Platons Kriton* von H. Gaumitz, in denen allen es durch die Anordnung des Druckes dem Benutzer erleichtert ist, sich zur Wiederholung das bei der Präparation Gelernte selbst abzufragen, Schüler-Kommentare ziemlich überflüssig machen.

Autenrieths *Wörterbuch zu den Homerischen Gedichten* ist auch für die 8. Auflage unter umfassender Verwertung der neuesten Litteratur verbessert worden. Das *Wörterbuch zu Xenophons Memorabilien* von C. Ch. Crusius und G. A. Koch ist in dritter von Otto Güthling besorgter Auflage bereits 1896 erschienen.

3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts.

Für die Methodik des Lektüreunterrichts kommen aus der Litteratur des vorigen Jahres namentlich der schon oben (s. S. 2) erwähnte Artikel von Friedrich Aly *Die neuen Lehrpläne und die altsprachliche Lektüre* ZG. 71—87, der sich an die vorangegangenen Verhandlungen der 7. Direktoren-Versammlung in der Provinz Sachsen (s. Jb. XI, 1 ff.) anschliefst, und der auf ihn Bezug nehmende gleichfalls schon erwähnte von J. K. Fleischmann, *Grundsätze der Methodik der altklassischen Lektüre* BbG. 232—249, ferner die sehr beachtenswerte Programmabhandlung von Lorenz Niefsen, *Die Theorie der Formalstufen praktisch angewendet auf die abschliefsende Anabasis-Lektüre* in Betracht.

Aly wendet sich S. 79 mit besonderer Entschiedenheit gegen eine Übertreibung der für den Anfang gebotenen Nachhilfe, die den Schüler verweichliche und, weil sie ihn keine geistige Kraft gewinnen lasse, ein wirkliches Fortschreiten in der Lektüre erschwere, und gegen die Benutzung von „verschleierten Eselsbrücken" aller Art. Er habe es selbst an einer Klasse beobachtet, was für ein Unheil namentlich die gedruckten Präparationen anrichten. In Burg hätten sie nur Texte; Kommentare zur Vorbereitung seien gestattet, würden aber fast gar nicht angeschafft. Auch als Vater habe er bemerkt, dafs ein tüchtiger Schüler sich lieber direkt mit dem Lexikon in den Schriftsteller hineinlese als mit Hilfe des Kommentars und seine Aufgabe ohne übermäfsigen Zeitverlust löse. Niefsen will, um nicht dem Schüler eine Gelegenheit seine Kraft zu erproben und dem Unterricht die schönste Würze zu nehmen, die in dem gemeinsamen Lösen der Schwierigkeiten liege, weder gedruckte Präparationen noch Kommentare noch Speziallexika gestattet wissen. Durch gemeinsames Vorbereiten in der ersten Zeit, durch strenges Zurückweisen unverstandener Redensarten, durch Nachsicht bei verzeihlichen Irrtümern, vor allem aber durch gut geleitetes Extemporieren könne man es dahin bringen, dafs sich der Ehrgeiz des Schülers allmählich darauf richte, den Text möglichst ohne Hilfe zu verstehen. Aus dem Zusammenhange könne er auf die Bedeutung eines vereinzelten ihm unklaren Wortes Schlüsse ziehen, die dann entweder durch das Gedächtnis oder durch Nachschlagen, das dann keine Last, sondern Befriedigung eines Bedürfnisses sei, zur Gewifsheit erhoben würden. Dem günstigeren Urteil von Grotz über *Schülerpräparationen* (s. Jb. VI, 17), die Hirzel nach Gm. 27 in einem Artikel in SwS. Heft 11 schon wegen der Kosten verwerflich findet, stimmt Treuber KW. 1896, S. 460 zu, wünscht aber dem Übersetzen ohne jede Präparation einen gröfseren Spielraum. Christian Muff macht ZG. 222 sein Urteil mit Recht davon abhängig, wie eine gedruckte Präparation eingerichtet sei. Nötige sie den Schüler nicht zum Nachdenken, dann sei sie vom Übel; leite sie aber zu besonnener Betrachtung an, dann wirke sie vorteilhaft. Die von Krafft und Ranke herausgegebenen Präparationen rechnet er in der Mehrzahl zu dieser Klasse und findet unter ihnen die Arbeiten H. Schmitts (zu Sophokles s. Jb. IX, 18 und XI, 15 und zu Homer s. o. S. 15) besonders anerkennenswert. Gotthold Sachse berichtet ZG. 419 in einer Besprechung des *Wörterschatzes zu Xenophons Anabasis* von Hermann Sachs (s. Jb. III B, 439 f., VI, 15, IX, 18, X, 19 und oben S. 15), dafs er seinen Primanern für die Vorbereitung auf Sophokles die Schmittsche Präparation zu benutzen gestattet und infolge dieser Erleichterung die Lektüre des König Oidipus von Michaelis bis Weihnachten habe beendigen können. Freilich habe er nicht einen festen Vokabelschatz begründen, sondern den Schülern zum Zweck eines schnelleren Lesens auch der Chorlieder die zeitraubende Arbeit des Nachschlagens abnehmen und ihnen, ohne sie zu überbürden, die Möglichkeit einer sinngemäfsen und geschmackvollen Übersetzung gewähren wollen.

Für den Anfänger halte er diese Erleichterung nicht für zweckmäfsig. Die Hefte von Sachs insbesondere verführten die Schüler, die Vokabeln sich nicht fest einzuprägen, da dieselbe Vokabel nicht nur in den einzelnen Kapiteln desselben Buches, sondern sogar in demselben Kapitel, so oft sie vorkomme, erwähnt werde; sie seien deshalb für Gymnasien nicht zu empfehlen. Diesem unleugbaren Übelstand könnte nun allerdings in der Art abgeholfen werden, dafs die einzuprägenden Wörter durch Fettdruck oder sonst wie ausgezeichnet und vom Lehrer als Bestandteile des unerläfslichen Vokabelschatzes immer wieder abgefragt würden; welche Wörter aber dieser Art seien, könnte auf statistischem Wege festgestellt werden. Dies hat Arthur Joost mit nicht genug anzuerkennendem Fleifse unternommen. Die erste Probe seiner Arbeit hat er in der schon oben S. 6 erwähnten Programmabhandlung *Der griechische Vokabelschatz, festgestellt nach dem Sprachgebrauch der Schulschriftsteller und verteilt auf die Mittel- und Oberstufe. Kap. I. Erste Deklination* veröffentlicht. Es sind darin die Wörter der 1. Deklination in der Anordnung der Franke-v. Bambergschen Grammatik mit Ausnahme der Oxytona auf *ή* und der Maskulina jedesmal nach der Häufigkeit ihres Vorkommens in 5 Gruppen gesondert aufgeführt, von denen die erste, durch grofse Schrift von den übrigen ausgezeichnete die Wörter umfafst, die in der Lektüre der Mittelstufe (Xen. An. u. Hell. u. Odyssee) ohne Unterschied der etwa auszuwählenden Partieen mehr als 10 mal vorkommen. Er meint, es genüge, wenn den Tertianern und Untersekundanern diese Gruppe als unverlierbares Besitztum eingeprägt werde; sie sollten einen eisernen Bestand bilden, dessen Kenntnis immer wieder aufgefrischt werden müsse; und hierbei hätten Gruppierungen nach etymologischen und sachlichen Gesichtspunkten das Interesse zu erneuern, wozu Niefsen a. a. O. S. 8 in anderem Zusammenhang gute Anleitung giebt. Eine unbedingt ausschliefsende Bedeutung dürfte freilich dieser Vokabelkanon nicht haben, nicht blofs weil dem Standpunkt, von dem aus Max Schneidewin a. a. O. S. 531 fragt: „Mufs denn jede Vokabel durchaus in den Schulschriftstellern vorkommen, ist nicht jede ein Schritt weiter der Wanderung in das fremde Sprachland oder doch wenigstens eine mit Genufs am Wege gepflückte Blume?“ eine gewisse Berechtigung nicht abgesprochen werden kann, sondern auch weil Wörter wie *γλῶττα* und *σφαῖρα* doch gewifs nicht darum ungelernt bleiben dürfen, weil sie auf der Mittelstufe nicht 10 mal in der Lektüre vorkommen. Wenn sie nicht, was durchaus in der Ordnung wäre, schon im Lesebuch vorkommen, dürften sie doch bei der Lektüre nicht ungelernt bleiben (s. Od. III, 332 u. a., VI, 115).

Was die *Sonderwörterbücher* anlangt, so hatte Otto Kohl nur für die Anabasis ein solches empfohlen (s. Jb. XI, 17). Im Gegensatz dazu hält E. Bachof Gm. S. 226 ein Spezialwörterbuch zu Xenophons Hellenika schon aus dem äufserlichen Grunde nicht für verwerflich, weil man es den in Untersekunda abgehenden Schülern empfehlen dürfe, die auf der Schule von den Prosaschriften nur Anabasis und Hellenika lesen,

eines grofsen und allgemeinen Wörterbuchs sonst nicht bedürfen, und bringt das von Otto Kohl übergangene Hansensche *Wörterbuch zu Xenophons Anabasis und Hellenika* (s. Jb. V, 15) in Erinnerung. Obersekundanern für die Memorabilien ein Sonderwörterbuch zu empfehlen würde er wohl ebenso Bedenken tragen wie W. Vollbrecht in seiner Rezension der oben S. 15 erwähnten neuen Auflage des Crusius-Koch-Güthlingschen Buchs (ZG. 288).

Dafs lieber der Umfang der Lektüre beschränkt als die *Erklärung* verkümmert werden solle, betont Konrad Seeliger, der a. a. O. S. 83 „Fertigkeit im Lesen vom Blatt" als Zielleistung des Gymnasiums ausdrücklich ablehnt und ebenda die Kenntnis der Grammatik als die Grundlage des Schriftstellerverständnisses bezeichnet, wie J. K. Fleischmann, der sich a. a. O. S. 237 gegen die als kursorisch bezeichnete Lektüre wendet, die allzu gerne über Schwierigkeiten im einzelnen hinweghusche, um möglichst bald zum Ende zu gelangen und durch gehäuften Lesestoff die Erfüllung mit dem Geiste des Altertums zu erreichen. Aber auch Friedrich Aly, der zu der nachdrücklichen Forderung des Viellesens wohl wesentlich durch Erfahrungen im lateinischen Unterricht gekommen ist, zeigt durch das, was er a. a. O. S. 86 über die Erklärung des 6. und 7. Buches des Thukydides entwickelt, dafs auch er auf allseitige lebendige Vergegenwärtigung des Inhaltes und Wertes des Litteraturwerkes durch den Erklärer volles Gewicht legt. Nur ist er mit Fleischmann und Seeliger entschieden der Ansicht, dafs die Erklärung auf dem Gebiete der Sachen die Grenzen des unmittelbaren Bedürfnisses der Lektüre ebenso streng einhalten müsse wie auf dem Gebiete der Sprache. Wie Buchhold in einer im allgemeinen zustimmenden Anzeige von Engelbrecht *Mykenisch-homerische Anschauungsmittel für den Gymnasialunterricht* davor warnt, die archäologische Seite der Homererklärung allzusehr in den Vordergrund zu stellen (Gm. S. 242), so verwirft auch Aly a. a. O. S. 83 die antiquarisch-prähistorische Homererklärung, die verkenne, dafs die armseligen Reste der troischen und mykenischen Kultur mit der Pracht der Ilias nichts zu thun haben, und des Schillerschen Wortes vergesse „Was sich nie und nirgend hat begeben, das allein veraltet nie". Konrad Seeliger, der wie Otto Kohl (s. Jb. XI, 19) dem altklassischen Unterricht einige Stunden für einen kunstgeschichtlichen Unterricht abgewinnen möchte, wendet sich mit gleicher Entschiedenheit gegen ein unangemessenes Hineinziehen von Realien und Bildern in die Schriftstellererklärung, und ganz vortrefflich sind die in gleicher Richtung sich bewegenden Ausführungen von Max Schneidewin a. a. O. S. 521 f., der unter anderem mit Recht behauptet, was von den Realien nicht mit dem Geist des Altertums in eine natürliche Verbindung gesetzt werden könne, sei nur ein Äufserliches, von dem Kenntnis mitzuteilen nur insofern eine bildende Kraft habe, als es gut sei, die Jugend daran zu gewöhnen, mit Worten auch Anschauungen zu verbinden. Es sei wichtiger, die Jugend zu gewöhnen, den Artefakten der Gegenwart gegenüber mit offenem Auge

zu leben als ihr künstliches Interesse an antiken Seitenstücken von ihnen einzuflöfsen. Liebe und Begeisterung könne sich an diesen Dingen nicht entzünden, sondern nur an hohem Geist, edlem Sinn, klarer Wahrheitsforschung und Darstellung und der Richtung auf die ewigen geistigen Güter. Zu dieser Auffassung steht nicht in Widerspruch, was L. Wittmann in der schon angeführten Programmabhandlung *Wie ist Homer in der Schule zu lesen?* über die Notwendigkeit sagt, gegenüber dem Ruhm, bei der Lektüre des Homer möglichst grofse Pensen zu bewältigen, an einer frischen und lebendigen Behandlung alles dessen, was zum Verständnis auch einzelner und kleiner Züge der Kunst des Dichters erforderlich ist, festzuhalten. Auch ihm kommt es nur darauf an, Klarheit in den Vorstellungen der Schüler zu erzeugen, und hinter der Anschauung des Dichters selbst und der phantasievollen Versenkung in die von ihm gezeichneten Situationen, wie sie Niefsen a. a. O. für die Anabasis lehrt, rücken ihm alle äufseren Anschauungsmittel in die zweite Linie.

Wenn er besonderen Wert auf Gründlichkeit der Einzelerklärung legt und dazu in seiner Arbeit wie Emil Rosenberg in dem Artikel *Homerische Kleinigkeiten aus der Schulpraxis* NJ. 138—142 beachtenswerte Beiträge liefert, so ist J. K. Fleischmann zwar auch, zumal bei den Autoren der obersten Stufe, die nicht klassische Muster wären, wenn sie sich nicht durch reiche, gewählte, originelle Sprache und kunstvolle Satzfügung auszeichneten, von der Notwendigkeit sorgsamer Erklärung des Einzelnen überzeugt, findet aber vor allem, dafs die altklassische Lektüre mehr als bisher thun müsse, um den Gedankenkreis der Schüler systematisch zu erweitern und ihnen die Gedankenentwickelung eines Schriftwerks zu einem festen Besitz zu machen, endlich auch in ihnen ein inhaltreiches Bild der geistigen Eigenart des Autors entstehen zu lassen. Wenn z. B. ein Gesang des Homer gelesen werde, sei immer wieder der Zusammenhang lebendig zu erhalten, die Charakterzüge der Götter und Helden, wie sie sich in ihren Reden und Thaten offenbaren, herauszuheben, ferner möglichst festzuhalten, was über Sitten und Gebräuche, über den Kulturzustand des Homerischen Zeitalters mitgeteilt werde, auch stets der poetischen Kunst in Anschauung der Dinge und sprachlichem Ausdruck zu gedenken. Sei der Gesang zu Ende gelesen, so entstehe noch die Aufgabe, die Einzelzüge zu sammeln und über das kleinere Ganze Umschau zu halten; so fortgesetzt werde die Lektüre ein klares und inhaltreiches Bewufstsein des Geistes der Homerischen Poesie erzeugen. Bei der Lektüre der griechischen Tragiker erschwere die Sorge für das sprachliche Verständnis und die angemessene Übersetzung ungleich mehr die Aufgabe, sich des Inhalts zu bemächtigen und das Ganze zu erfassen; um so notwendiger sei es, nach der Lektüre der einzelnen Abschnitte sofort die Hauptgedanken herauszuheben, auf die Momente des Fortschritts der Handlung in Verbindung mit den gegebenen Voraussetzungen hinzuweisen, die Einzelzüge der Charaktere klar herauszustellen. Sei dies jedesmal in ausreichender Weise geschehen, so werde es am

Schlusse gelingen, über den Aufbau des ganzen Dramas, das Wesen der Charaktere, den Gehalt und die Beziehung der Chorgesänge sichere Kenntnisse sich anzueignen; stehe das Hauptsächliche fest, so habe das Gedächtnis die notwendigen Anhaltspunkte, um hie und da das Bewufstsein inhaltlich besonders interessanter oder sprachlich ausnehmend gelungener Einzelzüge der dichterischen Darstellung wieder auftauchen zu lassen. In ähnlicher Weise dürfe auch die Erklärung einer kunstvollen Rede das Ziel nicht aus dem Auge lassen, schliefslich den Zusammenhang des Ganzen zu geistigem Besitz zu machen; sei ein etwas gröfserer Teil vollendet, so komme es darauf an, die Gedankenfolge, insbesondere die überleitenden Redewendungen und die schlagenden oder schwächlichen Momente der Beweisführung festzuhalten; das so gewonnene Gesammtbild werde überall die Kunst der antiken Beredsamkeit aufzeigen, die eigene Sache trotz aller Schwächen als die sieghafte hinzustellen. Zur Erreichung solcher Ziele werde es sich empfehlen, dem Gedächtnis der Studierenden durch Aufzeichnungen zu Hilfe zu kommen, welche in das Sammelheft einzutragen seien. Dabei sei die richtige Mitte zwischen allzu dürftiger und allzu ausführlicher Darstellung anzustreben; in ersterem Falle werde dem Gedächtnis zu wenig geboten, im andern laufe man Gefahr, das Wesentliche nicht genug zu betonen und durch den Auszug das Original ersetzen zu wollen. Fleischmann giebt hierfür Proben aus seiner Praxis, die, soweit sie sich auf Griechisches beziehen, schon oben S. 6. 8 erwähnt sind. Die Bemühungen, über diese Aufgabe, auf Grund genauer Erklärung der Teile zur Erfassung des Ganzen der Schriftwerke hindurchzudringen, hinaus eine zusammenhängende Kenntnis des antiken Kulturlebens in seinen verschiedenen Erscheinungsformen zu vermitteln und aus ihnen das Kulturleben der Neuzeit verstehen zu lehren, weifs Fleischmann wohl zu würdigen, bemerkt aber mit Recht, dafs die Erwerbung zusammenhängender Kenntnisse die Lektüre nicht unterbrechen dürfe und sich nur an die vollendete Hauptaufgabe, die Einführung in die Gedankenwelt der grofsen Autoren, anschliefsen könne und diese nicht einengen dürfe.

Weniger Gewicht legt Fleischmann auf die *Übersetzung*. Das jetzt so viel empfohlene gemeinsame Herausarbeiten der Übersetzung nehme viel Zeit in Anspruch und hemme besonders bei Stellen, deren Verständnis sich leicht erschliefse, während die deutsche Wendung nur schwer gelingen wolle, den Fortschritt der Lektüre. Werde dieses Bemühen übertrieben, könne man sich nicht genug thun in dem Suchen des am meisten entsprechenden Ausdrucks, so liege aufserdem noch die Gefahr vor, dafs man über das Ziel der Lektüre hinwegsehe, dessen Erreichung gerade durch die schwierige Erlernung der Sprachen ermöglicht werde, die Erwerbung der Fähigkeit, die Gedanken der Autoren in dem eigenartigen fremdsprachlichen Gewande und der ihm eigentümlichen Kunstform zu verstehen und zu schätzen. Insbesondere wenn dann auch Wiederholungen der verarbeiteten Übersetzung nicht aufhören, um Paradestücke zu liefern,

wenn zu diesem Zwecke nur mehr das Gedächtnis, nicht der Verstand angestrengt werde, so sei ein falscher Weg beschritten und das Ziel der fremdsprachlichen Lektüre verschoben, das nicht darin liege, dafs der Schüler ein gröfseres Schriftwerk wie ein griechisches Drama oder eine längere Rede durchaus mustergültig übersetzen könne. Es empfehle sich vielmehr, zunächst in den obersten Klassen teilweise und wo die sprachliche Schwierigkeit nicht zu grofs sei, auf eine durchgehende Übersetzung zu verzichten. Am ersten sei das bei Homer möglich, aber auch bei Xenophons Memorabilien und dem Panegyrikus des Isokrates, wogegen Demosthenes, Platon und Thukydides weniger Gelegenheit dazu böten und kaum irgendwo die Tragiker, deren Sprache so reich und gewählt sei, dafs man überhaupt nur langsam fortschreiten könne und der deutsche Ausdruck mehr als sonst zur Erklärung und Würdigung beitrage. Bei diesem Verfahren würden die Schüler den Schriftsteller in seinem eigenen Idiom besser verstehen und geniefsen lernen, dessen volle Wirkung freilich bei der ersten Lektüre noch nicht eintreten könne, da während derselben erst die das Verständnis hemmenden Schwierigkeiten behoben werden müfsten; aber eine zweite Lektüre, die sich sofort oder in der nächsten Stunde anschliefse und wenig Zeit erfordere, werde dann dem Ziele näher kommen. Solche Wirkung des Urtextes habe man auch anzustreben, wenn durchweg übersetzt werde, durch lautes Lesen nach der Erklärung und Übersetzung. Auch bei gröfseren Wiederholungen möge zwischen Übersetzen und Lesen des Textes abgewechselt werden, indem man sich am Schlusse eines Abschnittes durch Fragen vom Verständnis überzeuge. Bei Prüfungen werde dann nicht überall die auswendiggelernte Übersetzung den Ausschlag geben, sondern das Mafs der erworbenen Kenntnis des Inhaltes eines gelesenen Schriftwerks und der Fähigkeit, es auch im einzelnen richtig zu erklären. Friedrich Aly erinnert daran, dafs dem Philologen die Pflicht des Übersetzens nur ein notwendiges Übel, eine niemals ganz zu lösende Aufgabe sei, da stets ein ungedeckter Rest bleiben werde, der gerade dem Feinfühligsten am peinlichsten sei; in der Schule müsse die erste Forderung sein, dafs die Übersetzung zum Grundtext hinanführe; sie solle zwar nicht undeutsch sein, dürfe aber wie durch einen leichten Schleier das fremde Idiom hindurchschimmern lassen. Auf das Nachbeten der Musterübersetzung des Lehrers legt auch er keinen Wert.

Für mündliches oder schriftliches *Extemporieren* bieten Christian Harder und J. Stender in den Beilagen zu den angeführten Ausgaben, Ref. in den eingeklammerten Stücken der Apologie Material dar.

Über die *Privatlektüre,* zu der ihm die Extemporierübungen eine Vorstufe sind, hat Carl Hachtmann in dem Aufsatz *Über Umfang, Einrichtung und Kontrolle der fremdsprachlichen Privatlektüre auf dem humanistischen Gymnasium* ZG. 87 ff. (s. o. S. 5) die Leitsätze, die er für die 7. Direktorenversammlung in der Provinz Sachsen aufgestellt hatte, weiter ausgeführt. Für das Griechische kommt in Betracht, dafs er die ihm allein

empfehlenswerte obligatorische Privatlektüre auf Homer beschränkt sehen will. Der gleichen Ansicht ist Th. Sorgenfrey in dem Artikel *Die Ausführung der neuen Lehrpläne* ZG. 449 ff., wo er besonderen Nachdruck darauf legt, dafs die ergänzende Privatlektüre der Odyssee schon in Obersekunda beginnen müsse. Andere wünschen eine gröfsere Ausdehnung der Privatlektüre, s. oben S. 4 f.

II. Grammatik.

1. Grammatische Lehrbücher.

In neuen Auflagen sind erschienen:

In der 26. der erste Teil der *Griechischen Schulgrammatik* von Albert von Bamberg (Formenlehre der attischen Prosa = Carl Frankes Griechische Formenlehre bearb. v. A. v. B.); in 6. Aufl. die *Griechische Schulgrammatik nebst Lesebuch* von Friedrich Bellermann. 1. Teil: Grammatik; in dritter verbesserter Auflage die *Griechische Schulgrammatik* von Hermann Fritzsche; in zweiter umgearbeiteter Auflage die *griechische Formenlehre zum Gebrauch in Schulen* von Franz Harder; in zweiter verbesserter Auflage die *griechische Syntax zum Gebrauch an Schulen* von R. Paukstadt; in zweiter, vermehrter und verbesserter Auflage die *wichtigeren Besonderheiten der homerischen Syntax für reifere Schüler* von A. Grumme.

Neu ist:

Griechische Schulgrammatik in Anlehnung an H. J. Müllers Lateinische Schulgrammatik herausgegeben von P. Weifsenfels.

Fritzsche und Bellermann haben sich beide die Beschränkung des Lehrstoffs angelegen sein lassen und dabei von der Statistik Albrechts (s. Jb. IX, 25, X, 27) dankbaren Gebrauch gemacht. Fritzsche, der Bellermann in dieser Beschränkung schon vorher weit voraus war, stellt in der Vorrede alle Einzelheiten zusammen, die er jetzt mit Rücksicht auf die geringere oder gröfsere Häufigkeit ihres Vorkommens in der Schullektüre gestrichen oder in kleinem oder umgekehrt in gröfserem Druck gegeben hat. In einseitiger Befolgung dieses Prinzips hat er *ἄνερ* klein, *γύναι* grofs drucken lassen, was sich doch wohl nicht rechtfertigen läfst. Er hätte auch *γύναι* klein drucken lassen sollen, zumal er den Vokativ überhaupt, hierin mit Franke-v. Bamberg (seit der 25. Aufl.) übereinstimmend, wie schon früher die Dualformen als minder wichtig behandelt und ihn aus den meisten Paradigmen entfernt hat. Umgekehrt hat Franz Harder mit Recht in der zweiten Auflage manches früher Weggelassene ergänzt und auch in der Art der Darbietung das Jb. VII, 31 f. gerügte Sparen mit dem Raume gröfstenteils aufgegeben. Vor allem bringt er jetzt früher verschmähte Paradigmen und Übersichten, z. B. der verba contracta und der tempora secunda. Auch in der neuen Vorführung der verba anomala

nach Gruppen hat sich Harder jetzt den älteren Grammatiken angeschlossen.

Die seine Arbeit ergänzende Syntax von Paukstadt bedurfte nur weniger Nachbesserungen, keiner grundsätzlichen Änderungen.

In der neuen Auflage von Franke-v. Bamberg legt der Herausgeber sein Interesse für Berichtigung der Formen auf Grund der mafsgebenden Zeugnisse von neuem dadurch an den Tag, dafs er dem Plural des aktiven Plusquamperfekts unter Verweisung auf die sehr beachtenswerte Gothaer Programmabhandlung von Otto Lautensach *Grammatische Studien zu den Tragikern und Komikern* durchweg den Bindevokal *ε* statt *ει* gegeben hat. Auch Fritzsche, der ihm und Kaegi (s. Jb. X, 27 ff.) in diesem Streben überhaupt am nächsten steht, hat jetzt richtig *ἐπεπαιδεύκεμεν* und *ἐπεπαιδεύκετε*, seltsamer Weise aber *ᾔδειμεν, ᾔδειτε* für *ᾔδεμεν, ᾔδετε*, während gerade diese Formen gut bezeugt sind.

Die homerische Syntax von Albert Grumme, die in erster Auflage als Schüfsler-Programm des Geraer Gymnasiums 1895 erschienen ist, entspricht dem vom Verfasser beobachteten Streben seiner Schüler, auch die Syntax Homers gründlich zu erfassen, und bezeugt in ihrer Ausführung ihre Entstehung aus der Schulpraxis.

Die neue Schulgrammatik von Paul Weifsenfels verrät schon durch den Titel, welchem Gedanken sie entsprungen ist. Wenn man aber darnach glauben wollte, der Verfasser habe den Aufbau der ganzen Grammatik an die lateinische von J. H. Müller angeschlossen, so würde man sich irren. Er hat dies mit gutem Grund nur für die Syntax gethan, da aber in sehr enger Weise und mit fortlaufender Anziehung der Paragraphen der Müllerschen Grammatik. Man kann über das Prinzip streiten und auch bei der Syntax meinen, dafs sie richtiger nach den von jeder Sprache selbst dargebotenen besonderen Gesichtspunkten oder doch die lateinische nach der griechischen nicht die griechische nach der lateinischen behandelt würde; aber das Prinzip als richtig zugegeben ist die Aufgabe von P. Weifsenfels gut gelöst. Dabei unterscheidet sich das Buch von anderen syntaktischen Lehrbüchern durch die Fülle der Beispiele, die zumeist der Anabasis entnommen sind, entgeht aber bei diesem engen Anschlufs an den Sprachgebrauch Xenophons doch der Versuchung, nur das für die Abschlufsprüfung Nötige darzubieten, wovor Jb. VII, 31 gewarnt wurde. Der seit den neuen Lehrplänen erhöhten Bedeutung des Übersetzens aus dem Griechischen entspricht es, dafs Weifsenfels häufiger als es sonst geschieht angiebt, wie eine griechische Wendung in das Deutsche zu übersetzen sei.

Beiträge zur Verbesserung der griechischen Schulgrammatik haben Ernst Sewera und Heinrich Begemann in Programmabhandlungen des k. k. Staatsgymnasiums Ried und des Neu-Ruppiner Gymnasiums geliefert. Jener giebt im Interesse der Vereinfachung der Formenlehre eine Fortsetzung seiner Programmabhandlung von 1896 *Zu den Verbalformen der griechischen Schulgrammatik,* indem er für den österreichischen Lektürekanon die Statistik über die Formen der Substantiva, Adjektiva,

Adverbia, Pronomina und Numeralia nachliefert. Begemann giebt S. 20—24 zum gröfsten Teil aus Fachkonferenzen hervorgegangene Bemerkungen über die drei Teile der Schulgrammatik des Referenten. Sie beziehen sich meist auf die grammatischen Fachausdrücke und ihre Behandlung, worin gröfsere Gleichmäfsigkeit gewünscht wird, zum Teil aber auch auf Anordnung und Gruppierung des Stoffs.

2. Elementar- und Übungsbücher.

In neuer Auflage erschienen:

in neunter *Griechische Schulgrammatik nebst Lesebuch* von Friedrich Bellermann. 2. Teil: *Lesebuch;* in zwölfter verbesserter Auflage Moritz Seyfferts *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische.* Durchgesehen und erweitert von Albert von Bamberg. 2. Teil: *Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke.*

Neu ist:

Lesebuch für die erste Stufe des griechischen Unterrichts. Entworfen und bearbeitet von Richard Gropius.

Die neunte Auflage des Bellermannschen Lesebuchs unterscheidet sich von der siebenten (s. Jb. I, 194) durch das Verzeichnis der in den ersten 32 Stücken enthaltenen Vokabeln, soweit sie nicht unter den „Beispielen“ der Grammatik stehen. Dieses Verzeichnis ist nicht systematisch angelegt, sondern folgt den Lesestücken Satz für Satz.

Die 12. Auflage des Seyffertschen Übungsbuchs zeigt die Anmerkungen in gröfserer Schrift und in deutlicherer Markierung ihrer Zugehörigkeit zu den einzelnen Abschnitten des Textes. Mit den Verweisungen auf die Anabasis, auf die Moritz Seyffert so grofses Gewicht gelegt hat, ist grundsätzlich nicht gebrochen, sie sind aber zur Vermeidung unnützen Zeitaufwandes und von Irrungen vielfach durch unmittelbare Mitteilung der gemeinten Wörter oder durch Citate aus der Schulgrammatik ergänzt oder ersetzt. Auf die Behandlung der grammatischen Fachausdrücke hat hier die oben erwähnte Arbeit von Begemann von durchgreifenderem Einflufs sein können als auf die Syntax.

Das Lesebuch von Richard Gropius ist nicht etwa eine Neubearbeitung der Jb. V, 24 ff. besprochenen *Griechischen Vorschule*, die der Verfasser vor sieben Jahren in dem gleichen Verlage hat erscheinen lassen. Er nimmt darauf keinerlei Bezug und hat nur weniges herübergenommen. Er begleitet eine methodische Durchnahme der griechischen Formenlehre bis zu den verba anomala so, dafs dem Pensum der Untertertia 83, dem der Obertertia 22 Abschnitte mit Einzelsätzen gewidmet und zwischen diese dort 38, hier 24 zusammenhängende Stücke eingeschaltet werden. Auf den Inhalt des Dargebotenen ist ungleich mehr Wert gelegt als in der Vorschule, dagegen unterliegt die sprachliche Form, für die grofsenteils der Verf. verantwortlich ist, hie und da Bedenken. So hätte nicht blofs die von Ernst Koch statistisch festgestellte Thatsache des über-

haupt verhältnismäfsig seltenen Vorkommens der Perfekt- und Plusquamperfektformen (s. Jb. VII, 28, 30) vor deren Häufung im Lesebuch bewahren sollen, sondern schon die Erwägung, was im einzelnen Fall dem Sprachgebrauch entspricht. Das Wörterverzeichnis bringt anders als die Vorschule die Vokabeln zu den einzelnen Stücken nicht systematisch geordnet, sondern in der Reihenfolge ihres Vorkommens innerhalb der Lesestücke.

3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts.

Beiträge zur Methodik des grammatischen Unterrichts im Griechischen liegen aus dem Jahre 1897 dem Ref. nur zwei vor, ein kleiner Abschnitt in der oben S. 15f. erwähnten Programmabhandlung von Lorenz Niefsen und die Programmabhandlung von Wilhelm Bauder, *Wie lehren wir die elementare griechische Syntax im Anschlufs an die Lektüre?* Niefsen zeigt S. 14 ff. an Xen. Anab. IV, 6, wie im Anschlufs daran induktiver Unterricht über den Dativ erteilt werden könne. Er ordnet zunächst die vorkommenden Beispiele in 15 Gruppen, die er dann in einem System mit 4 Haupt- und mehreren Unterabschnitten zusammenfafst. Er hält für wichtig, dafs wenigstens ein solches Schema aus dem lebendigen Unterricht herauswachse, das dann aus Grammatik und Übungsbuch weiter ausgefüllt werden möge. Umfassender ist die Darstellung, die Wilhelm Bauder von dem sogenannten induktiven Grammatikunterricht giebt, wie er an dem Progymnasium in Homburg v. d. H. erteilt wird. Nachdem er zuerst aus gründlicher Kenntnis der einschlägigen Litteratur heraus dargethan hat, wie man schon vor den Lehrplänen von 1892 über die Notwendigkeit einer gehörigen Einschränkung des Stoffes des syntaktischen Unterrichts einig und über den Nutzen einer vernünftigen Anlehnung an den Lateinunterricht klar gewesen sei, auch bereits einer mehr praktischen und möglichst an die Schriftstellerlektüre anknüpfenden Behandlungsweise zugestimmt habe und das lebendige Beispiel zu seinem Rechte gekommen sei, erklärt er weiterhin die lateinische Satzlehre von K. Reinhardt als das Vorbild für die Herstellung einer den neuen Lehrplänen entsprechenden griechischen Satzlehre und fordert von einer solchen näher, dafs, wie im Lateinischen Cäsar, so im Griechischen Xenophon im Mittelpunkt stehe, die Beispiele der Regel vorangestellt, die entscheidenden Merkmale in den Beispielen fettgedruckt, eine geringe Anzahl metrischer Beispiele mit Ausschlufs allzuseltener Formen, die besonders zur Einübung der Moduslehre dienen sollen, zu fester Einprägung aufgenommen würde, und dafs das Regelwerk nur das für das Griechische Eigentümliche enthalte. Wünschenswert sei es, die Musterbeispiele, zum Gebrauche für sämtliche Klassen, am Schlusse der Grammatik als Anhang beizufügen. Einen solchen Anhang einer mäfsig grofsen Zahl von Beispielen aus der Anabasis empfiehlt er auch den schon vorhandenen Schulgrammatiken zum Zweck des vorbereitenden syntaktischen Unterrichts in Unter- und Obertertia zuzufügen. Dieser soll in Untertertia dem Lesebuche, in Obertertia der Anabasis

gewisse Musterbeispiele zu den elementarsten Lehren der Syntax entnehmen und zur Einübung und festen Aneignung bringen. So lange der Lehrer noch mit den Schülern präpariere, würde dabei eine ganze Reihe syntaktischer Erscheinungen kennen gelernt. Später werden, so schildert er das in Homburg geübte Verfahren weiter, die Erscheinungen, von denen man meint, dafs sie bei ihrem ersten Vorkommen dem Schüler noch zu grofse Schwierigkeiten machen, im voraus erklärt, die andern läfst man, nachdem ihre Erklärung durch die Übersetzung des Lehrers festgestellt ist, unterstreichen, wonach sie dann in der nächsten Grammatikstunde vorgelesen, übersetzt, vorkommenden Falls mit dem Lateinischen oder Französischen verglichen, auch, wenn es förderlich erscheint, in das Lateinische wörtlich übertragen werden; zum Schlufs wird „die Regel davon abgeleitet“. Die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer systematischen Behandlung der gelernten Einzelerscheinungen wird nicht verkannt, diese Arbeit aber nur etwa von Vierteljahr zu Vierteljahr vorgenommen. Der Verf. giebt aus langjähriger Praxis in Obertertia eine Probe, wie sich die Gruppierung der in der Lektüre vorgekommenen Einzelerscheinungen der Kasuslehre macht. Bei dem Unterrichtsbild, das er entwirft, überrascht die Sicherheit, mit der die Schüler aus einem einzigen Beispiel eine umfassende Regel ableiten, und legt die Befürchtung nahe, dafs dies Verfahren doch nur in sehr uneigentlichem Sinne die Bezeichnung des induktiven verdient. Wie sich in Untersekunda, wo die Kasuslehre wiederholt und erweitert und aus der Moduslehre das Wichtigste praktisch und systematisch geübt werden soll, die Grammatikstunden gestalten, ist nicht recht ersichtlich gemacht; es ist nur eine beschränkte Zahl von Beispielen zu der Lehre von den genera, tempora, modi des Verbums, zum Infinitiv und Partizip und zu den Partikeln in der Anordnung von Seyffert-v. Bamberg zusammengestellt, die alle den ersten fünf Büchern der Anabasis und den beiden ersten der Hellenika entnommen sind. Sie haben den Vorzug einer gewissen Einfachheit; sie sich einzuprägen verlockt ihr Inhalt nicht.

VIII. und IX.

Französisch und Englisch

H. Löschhorn.

I. Allgemeines.

1. Methodik.

Nicht ohne ein gewisses Behagen stellt der Berichterstatter fest, dafs im vergangenen Jahre die Zahl der methodischen Schriften auf neusprachlichem Gebiete recht gering gewesen ist. Er fragt auch nicht darnach, ob dieser Umstand Münchs abschliefsenden und erschöpfenden Auslassungen zu danken ist oder ob die federgewandten, schreibfrohen Kollegen in der That eingesehen haben, dafs zehnmal gesagtes zum elften Male zu sagen just nicht nötig ist. Er weifs nur, dafs dies nicht die Folge des abnehmenden Interesses, einer schwindenden Begeisterung ist, dafs vielmehr die Wertschätzung des Gegenstandes unvermindert, seine Stellung im Unterrichtsplane unangefochten ist. Nirgends in Deutschland werden Urteile Beifall finden, wie sie Dr. H. Graevell in seinem Aufsatz *Der pädagogische Wert des Französischen* PA. 39, 362 f. niedergeschrieben hat. Darnach verdient das Französische die bevorzugte Stellung nicht, die man ihm überall einräumt. Es ist vielmehr für viele, besonders für die deutschen Frauen geradezu schädlich und darf daher nicht mehr als erste Fremdsprache auf deutschen Schulen betrieben werden. Dankt es doch seinen Einflufs in der Welt wesentlich dem weiblichen Geschlecht, und gerade deshalb sollte man es zu allererst in den Mädchenschulen abschaffen. Es ist unrichtig, dafs es betrieben werden mufs um Litteraturkenntnisse zu vermitteln: es besteht kein Bedürfnis, selbst gute französische Prosaiker im Urtext zu lesen. Wer diese Sprache durchaus erlernen will, mag es privatim thun, die Regierung braucht keine Schulen für Gouvernanten und Oberkellner zu errichten! So deklamiert Dr. Graevell in Brüssel gegen die Sprache eines hochbedeutsamen Kulturvolkes. Wir wollen uns seiner kurzsichtigen Einseitigkeit gegenüber das Bewufstsein

erhalten, dem heranwachsenden Geschlecht mit der Unterweisung im Französischen ein köstliches Bildungsmittel zu übergeben, und uns die Freude nicht verkümmern lassen an den grofsen litterarischen Erzeugnissen unserer westlichen Nachbarn.

Unter der Überschrift *Aus dem neusprachlichen Unterricht und für denselben* SBl. 5, 129 f. teilt Dr. Kommerell Beobachtungen über den Einflufs des Lateinischen auf die Leistungen der Zöglinge eines evangelisch-theologischen Seminars im Französischen mit. Die Syntax erwies sich als eine gute Schulung; dagegen zeigten die Schüler eine starke Neigung zu freier sprachschöpferischer Thätigkeit, und noch häufiger fehlten sie gegen die Synonymik. Verf. meint daher, dafs bei Heranziehung lateinischer Worte im französischen Unterricht stets hervorgehoben werden mufs, dafs dieselben beim Übergang in die jüngere Sprache ihre Bedeutung immer mehr oder weniger ändern. Der Hauptwert des Latein liegt nach K. darin, „dafs hier die verschiedenen Spracherscheinungen so scharf und bestimmt hervortreten, wie wohl in keiner anderen Sprache, der Schüler mithin gezwungen ist, sich das Verhältnis der Sätze in jedem einzelnen Falle klar zu machen“.

In einem Vortrage: *Einige Vorschläge und Anregungen zur Belebung des englischen Klassenunterrichts* ZlS. 8, 260f. bringt L. Bahlsen mancherlei Mittel bei, um diesen Unterricht lebendig und anregend zu gestalten. was um so leichter geschehen kann, als die Lpl. dem Lehrer in diesem Fache gröfsere Bewegungsfreiheit gewähren, als etwa im Französischen. Als ein solches Mittel gilt dem Verf. zunächst die Entfernung des Schriftbildes aus dem Anfangsunterricht. B. nimmt sogar anfangs seinen Schülern das Lehrbuch fort, um es ihnen erst nach drei Monaten wieder einzuhändigen. Ferner ist es praktisch, den Anfang mit einem Gedicht oder noch besser mit einem Liede zu machen, das von den Schülern gesungen wird. Die Lektüre soll amüsant und leicht zugleich sein: es kann wahrlich nicht zur Belebung und Auffrischung des neusprachlichen Klassenunterrichts beitragen, wenn man die Schüler dazu zwingt, sich Stunde für Stunde an einem Litteraturwerk abzumühen, das sprachlich oder inhaltlich allenfalls nur von der Hälfte der Klasse zu bewältigen ist. Mit Nachdruck tritt B. für die Shakespeare-Lektüre ein: nirgends, auch nicht im fakultativen Unterricht des Gymnasiums, darf der Dichter vernachlässigt werden. Seine vollständigen Dramen freilich legt der deutsche Unterricht dem Schüler nahe, der englische mache sich die wertvollsten Szenen durch eine Auswahl zu Nutze; sie werden übersetzt, erläutert, gelegentlich auch wie andere Dichtungen den Schülern von geborenen Engländern vorgelesen. Das Anschauungsbild will B. selbst in der Prima nicht missen. „Auch dem französischen Primaunterricht des genialen Direktors der Frankfurter Musterschule durfte ich beiwohnen und habe das lebhafte Interesse beobachtet, mit dem selbst Primaner das Hölzelsche Stadtbild französisch besprachen.“ Von da ist dann nur ein Schritt zur Empfehlung illustrierter Texte, Photographieen, englischer Zeitungen und Originalbriefe.

A. Setunský, *Zur Methode des fremdsprachlichen Unterrichts an unseren Gymnasien,* ZöG. 48, 673, handelt mehr im allgemeinen über Spracherlernung als über eine Methode des neusprachlichen Unterrichts. Er wünscht frühen Betrieb zusammenhängender Lektüre, doch zurechtgemachter, nicht Originalautoren; dem Einzelsatz ist er im Anfangsunterricht nicht abhold. Zur Aneignung der Grammatik, insonderheit der Syntax ist die induktive Methode am geeignetsten; dabei ist nach „wirklicher Lektüre“, nicht nach zurechtgemachter zu greifen. Pischel, *Die neue Methode im neusprachlichen Unterricht,* PA. 38, bringt nach eigener Angabe nichts neues.

Der neusprachliche Unterricht in Sachsen ist wiederholt zum Gegenstande der Betrachtung gemacht worden, so von Dr. Rud. Haubold, *Der neusprachliche Unterricht in Sachsen,* von Stiehler, *Über den Stand des englischen Unterrichts auf den höheren Schulen Sachsens im Jahre 1895,* Bbl. Anglia 7, 269, und *Der Stand des französischen Unterrichts auf den höheren Schulen Sachsens im Jahre 1895,* FG. 14, 99; endlich —e— *Der neusprachliche Unterricht in Sachsen,* PW. 7, 19 f. Der Letztere stellt gewisse Mifserfolge des Unterrichts als Folge des unzureichenden Mafses an praktischem Können dar, des Mangels an Gewandtheit im mündlichen Ausdruck mancher Lehrer, die in einer neuen Sprache unterrichten, ohne durchgebildete Philologen zu sein. Er beklagt, dafs die Leipziger Hochschule noch immer nicht über Lektoren verfügt; „das Ohr des Studenten mufs auf der Universität so weit geschärft und geschult werden, dafs ihm die Zeit des ersten Eingewöhnens im Auslande erspart bleibt“. Stiehler berichtet über den Umfang des Unterrichts an 53 Anstalten, die Englisch lehren, und einer entsprechend höheren Anzahl, die Französisch lehren, über die Ziele, Unterrichtsmittel, Lektüre. Sehr unzufrieden mit den sächsischen Zuständen ist Haubold, der das Prädikat „veraltet“ auf sie anzuwenden geneigt ist. Um ein nach allen Seiten klares Bild von dem zu geben, was geleistet wird und was noch zu leisten ist, entwirft er zunächst eine Geschichte der Reformbewegung in Sachsen und erörtert dann die Frage: wie machen sich die Reformideeen im Unterrichtsbetrieb geltend? Er zeigt, dafs gute neue Lehrbücher nur langsam und vereinzelt Boden gewinnen; während eine neue Prüfungsordnung für Gymnasien aufs eindringlichste Einführung des Schülers in den griechischen Tempelbau, in die Einrichtung des griechischen Theaters u. dgl. verlangt, ist nirgends das Material vorhanden, um dem Schüler eine Kenntnis von Notre Dame oder dem Tower zu vermitteln. Erfreulich ist, dafs auf den Gymnasien mehr moderne Schriftsteller gelesen werden als früher, einige Realgymnasien können sich dagegen noch nicht von Rollins Guerre punique und Voltaires Charles XII losreifsen. Häusliche Präparation ist noch immer das Gewöhnliche; es wird auch viel ins Französische übersetzt, „viel zweifelhafte Fremdsprache künstlich erzeugt“; das Schreibwerk ist enorm, die Korrekturlast daher äufserst drückend. Verf. wirft einen Blick auf die Reformbewegung in anderen deutschen Staaten und kommt zu dem Ergebnis,

dafs die Anregung, die aus der Reform für Sachsen sich ergab, gering ist. Auch was H. über Studium und Staatsprüfung, über den sächsischen Philologen im Amt, besonders seine Belastung mit Stunden und Korrektur beibringt, verdient in hohem Grade Beachtung.

Auch Dr. F. Wawra erörtert eine bei Haubold wiederholt gestreifte Frage, freilich nur auf der Grundlage österreichischer Verhältnisse: *Wie kommt die Korrekturlast der modernen Philologen zu stande und wie kann sie vermindert werden?* ZR. '97, 513. Wie in Sachsen springt auch in Österreich das Mifsverhältnis zwischen der wöchentlichen Stundenzahl und der Zahl der monatlich zu liefernden schriftlichen Arbeiten ins Auge. Dazu kommt, dafs seit Einführung der neuen Aufgabenordnung auch die Art der schriftlichen Arbeiten Anlafs zu stärkerer Belastung giebt: es werden Diktate mit Übersetzung, Fragen und Antwort in der fremden Sprache, Übersetzungen, die besonders Mühe und Zeit erheischen, verlangt, vor allem aber sind die Aufsätze in den Oberklassen höchst zeitraubend. Ein Ausgleich zwischen den Obliegenheiten der Lehrenden ist nach W. nur möglich durch Verminderung der schriftlichen Arbeiten, besonders der zu Hause angefertigten, durch Verminderung der Pflichtstunden und durch Vermehrung der auf den neusprachlichen Unterricht entfallenden wöchentlichen Lehrstunden.

Zwei bewährte Fachleute haben ihre Beobachtungen beim Unterricht in Tagebuchform niedergelegt: Prof. G. Weitzenböck, *Tagebuch des französischen Unterrichts in der ersten bezw. der zweiten Klasse,* und Prof. R. Alscher, *Tagebuch des französischen Unterrichts in der ersten Klasse nach Direktor J. Fetters Lehrgang der französischen Sprache.* Weitzenböcks Tagebücher verdienen, nach G. Schatzmann ZR. '97, 186, schon deshalb Beachtung, weil der Verfasser zwischen die Berichte und Stundenbilder zahlreiche Fragen und Anregungen, die sich auf den fremdsprachlichen Unterricht beziehen, eingestreut hat, z. B. über den geringen Nutzen der häuslichen Arbeiten, über Unterschiede der grammatikalischen und analytischen Methode. Derselbe spricht ebda. S. 569 über Alschers Tagebuch. „Solche Arbeiten zeigen den Anhängern der alten Methode, dafs die Neuerer ihnen gern gestatten, sie in der Klasse, bei der Arbeit zu beobachten, dafs sie also das Licht nicht zu scheuen brauchen. Die Freunde der grammatikalischen Methode werden ferner durch die Veröffentlichung von Arbeiten, die dasselbe Ziel verfolgen wie die vorliegende, bald zur Einsicht gelangen, dafs ihre Behauptungen, die Vertreter der neueren Richtung legten wenig oder gar keinen Wert auf die Kenntnis grammatischer Regeln, starke Übertreibungen sind und jedenfalls den heutigen Verhältnissen nicht mehr entsprechen. Sie werden im Gegenteil finden, dafs die ernstesten und gewissenhaftesten Anhänger der analytischen Methode gründliche grammatikalische Kenntnisse als eine unerläfsliche Basis für einen gedeihlichen Unterricht betrachten.“ Aus Alschers Tagebuche ergiebt sich eine anerkennenswerte Sicherheit der Schüler im Schreiben der fremden Sprache, so dafs auch daraus auf die grammati-

kalischen Kenntnisse ein günstiger Schlufs gezogen werden kann; auch Übung im Übersetzen und „eine recht ansehnliche und erfreuliche Sprechfertigkeit" wurden auf der Elementarstufe von Alscher erzielt.

Der viel besprochenen Methode Gouin stellt Prof. Aug. Ritschel, *Bemerkungen über den Sprachunterricht nach Gouins Methode und über die Verwendbarkeit dieser Methode in unseren Schulen* ZR. '96, 720; '97, 1 eine bedeutende Zukunft in Aussicht. Freilich sei, vorläufig wenigstens, an eine uneingeschränkte Einführung der Serienmethode an unseren öffentlichen Schulen nicht zu denken, doch dürften die wachsenden Erfolge durch das Gewicht ihrer Thatsachen die Schulen nach und nach zwingen, sich das, was am Gouinschen Unterricht vorzüglich und bewährt ist, zu eigen zu machen. Dagegen verurteilt A. Bechtel, *Stimmen über die Methode Gouin* ebda '97, 142 diese Methode mit guten, stichhaltigen Gründen, ohne sich ihren Lichtseiten zu verschliefsen: „der Gouin-Kurs kennzeichnet sich als eine einseitig praktische Ziele d. h. die Alltagssprechfertigkeit erstrebende Schule durch die Einführung von Zeitungsneuigkeiten (Faits divers) in den Unterricht; um die bis jetzt geübten Methoden zu verdrängen, dazu fehlen ihm die bisher für den Schulbetrieb als unerläfslich angenommenen Merkmale und Vorbedingungen.

2. Lektüre.

Im Widerspruch mit Forderungen, die neuerdings reichlich durch die That erfüllt worden sind, befindet sich Prof. Dr. Wenzel, *Die neusprachliche Lektüre am Realgymnasium* PW. 6, 257 f. Das Realgymnasium soll eine Lektüre, die das Leben und die Sitten des fremden Volkes kennen lehrt, nur im bescheidensten Mafse betreiben, denn es habe den Idealismus des Lebens zu pflegen, dem Schüler den Sinn für das Ästhetische zu wecken, das Bewufstsein des Edlen, Schönen, Erhabenen zu fördern. Das aber vermag nur durch die Einführung in die klassische Poesie der Franzosen und Engländer zu geschehen. Zumal seitdem auf dem Rgm. das Latein nur ein kümmerliches Dasein fristet, müssen die neueren Sprachen die Aufgaben der Verstandes- und Herzensbildung übernehmen und zu diesem Zwecke die Klassiker der fremden Völker seinen Schülern zum Verständnis bringen. Höchstens als Privatlektüre sind die modernen Autoren, aus denen Geschichte und Kultur des fremden Volkes zu erlernen, auf dem Rgm. zuzulassen, in der Klasse mag sich die Oberrealschule damit befassen, die sogar die technischen Fächer in der Lektüre berücksichtigen wird. Die ideale Bedeutung der Geschichtsschreibung — von der praktischen ganz abgesehen — scheint der Verf. doch stark zu unterschätzen; eigentümlich ist seine Abneigung gegen Taines La France contemporaine, an der er das „Paradefranzösisch" rügt.

Oberl. Dr. Jenrich, *Die französische Schullektüre am Gymnasium,* beklagt zunächst den heillosen Zustand, der durch die Massenproduktion der Herausgeber und Verleger herbeigeführt ist. Es gehört das wohl

zum guten Ton, doch sollte man die nützlichen Seiten dieser Thätigkeit nicht verkennen und immer sogleich von merkantilen Bestrebungen oder beinahe nicht mehr ehrlichem Erwerbe reden. Das starke Angebot setzt den Lehrer in den Stand auszuwählen, was der Individualität seiner Schüler entspricht; die Herausgabe moderner Autoren, die freilich zunächst manchem nicht einmal dem Namen nach bekannt sein werden, führt der Schule die Möglichkeit zu, Veraltetes an Stil, Inhalt und Sprache mit Besserem zu vertauschen und mit der Entwicklung der fremdländischen Litteratur Schritt zu halten. Die Grundsätze, die Jenrich für die Auswahl der Lektüre aufstellt, sind nicht neu, doch erfreut die Kritik, die er an Werke legt, die zum Teil altes Schulinventar sind. Er verwirft aus guter Ursache Boissier, Cicéron et ses amis; Duruy, Histoire grecque; Frédéric le Grand, Guerre de sept ans; Guizot, Histoire de la Révolution d'Angleterre; Voltaire, Charles XII; auch Le Siècle de Louis XIV sei besser durch Duruy zu ersetzen. Taine, Origines sind als freilich schwere Primanerlektüre beizubehalten, der als Sonderausgabe erschienene Abschnitt über Napoléon dagegen zu schwierig. Minder einfach ist die Sichtung der Novellistik. Daudet, Lettres de mon moulin werden der Prima zugewiesen; Erckmann-Chatrian, Conscrit und Waterloo; Souvestre, Au Coin du Feu; Bruno, Tour de France werden dem Gymnasium empfohlen; alles andere bleibe fern, zumal die Zeit fehlt. Auch die moderne Tragödie bleibt ausgeschlossen, auf die klassische ist nicht ganz zu verzichten; Molière mufs den Höhepunkt der Lektüre bilden. Das moderne Lustspiel wird wenig in Betracht kommen, vielleicht nur Mademoiselle de la Seiglière und Doigts de Fée. Eine Übersicht über die auf dem Gymnasium zulässigen Werke giebt der Verf. auf S. 22, 23. Wir finden sie etwas dürftig, doch mag man wohl damit auskommen. Durchaus zu billigen ist die gleichmäfsige Teilung der Zeit zwischen Geschichtswerken und Erzählungen; die dramatische Lektüre findet in IIa und Ia ihre Stelle.

Dr. W. Rost stellt in der Abhandlung *Englische Lektüre an der Oberrealschule* zwei Gesichtspunkte für die Auswahl der Lektüre auf: sie soll den Schüler in die Sitten und das Leben des fremden Volkes einführen und ihm einen ausreichenden Vorrat von kommerziellen, technischen Ausdrücken vermitteln. Verf. unterwirft demgemäfs die Ausgaben einer Prüfung, die diesen Gesichtspunkten entsprechen, und teilt mehr oder minder eingehend ihren Inhalt mit. Er empfiehlt für Obertertia: Celebrated Men of England and Scotland (Kühtmann), Explorers and Inventors und Useful Knowledge (Gaertner), für UII neben Macaulay, Monmouth, London past and present, Industrial Biography (G.), London and its Environs (Renger); für OII Rambles through London's streets (V. & K.), Triumphs of Invention, History of Commerce, The World's Progress, On English Life (G.), United States of America (Kühtmann); für Prima Social History of England (desgl.) oder Escott, England, Fragments of Science, Selections from Draper's History (G.). Auch dem Lehrer des Deutschen

ist ein Einblick in diese Abhandlung zu empfehlen; er wird darin reichliche Anregung zu Themen für deutsche Arbeiten finden. Prof. Jansen, *Über neusprachliche Lektüre* ZlS. 8, 321, beschränkt sich auf Beurteilung einiger Bändchen der Rengerschen Sammlung und des Real-Lexikons von Cl. Klöpper.

Nader, *Über englische Privatlektüre an österreichischen Realschulen,* Engl. Stud. 23, 287, giebt seinen Schülern wohl wenig umfangreiche Texte, besonders Rauch's Readings, zu häuslicher Lektüre in die Hand, vermag aber nicht den Vorschlag zu billigen auch englische Wochenschriften, die für die Jugend bestimmt sind, zur Privatlektüre heranzuziehen. Am geeignetsten wären noch „Boys“ und „Chums“, besonders „The Boy's own Paper“; völlig ausreichend, am billigsten und bequemsten zu beschaffen sei das (auch in diesen Berichten wiederholt empfohlene) English-Journal-Français. Das Provinzial-Schulkollegium zu Coblenz veröffentlichte im Anschlufs an seine Verfügung vom Jahre 1894 ein Verzeichnis von Ausgaben, bei deren Wahl die Genehmigung der Behörde mit Sicherheit erwartet werden darf; doch soll es kein bindender Kanon und nicht Genanntes vom Gebrauch nicht ausgeschlossen sein.

3. Aufsatz.

Über die *französischen freien Arbeiten* handelt Prof. J. Gutersohn, *Aus dem neusprachlichen Unterricht und für denselben* SBl. 5, 207. Anknüpfend an das bekannte von Goerlich geschaffene Lehrmittel spricht er den Zweifel aus, ob die freien Arbeiten dem neusprachlichen Unterricht wirklich den Gewinn eintragen, den man von ihnen erhofft. Es ist dies nur dann möglich, wenn eine sorgfältige Vorbereitung auf Form und Inhalt der Ausarbeitung vorangegangen ist; am wenigsten dürften Themata, wie sie in den Oberklassen französischer Gymnasien gestellt werden, von unsern Schülern, welche die gröfste Mühe haben, Gegenstände ähnlicher Art in deutscher Sprache auszuführen (?), nicht behandelt werden können. Nach G. bezeichnet die Forderung freier Arbeiten keinen Fortschritt, vielmehr bleibe die Übersetzung aus dem Deutschen der sicherste Prüfstein der Kenntnisse. Auch der Zeitaufwand, der durch die Vorbereitung und die der Korrektur folgende Besprechung nötig wird, spreche gegen die Übung.

4. Grammatik.

Eine Anzahl von Lehrbüchern der französischen Sprache unterwirft Oberlehrer Dr. Knigge, *Über die Auswahl einer französischen Grammatik für das Gymnasium,* einer sachkundigen Beurteilung, und zwar auf ihre Behandlung der Aussprache hin, auf Lesestoff, Fassung und Auswahl der Regeln, Übersetzung ins Französische, Wortschatz und Sprechübungen. Ablehnend verhält er sich gegen Mangold-Coste und Ohlert, am meisten

stimmt er Plötz-Kares zu, dessen Erfolge durch die gelungene Bearbeitung des französischen Lesestücks und durch seine deutsche Umarbeitung zur Rückübersetzung erklärt werden. Knebel-Probst ist noch nicht hinreichend nach dem neuen Lehrplan umgearbeitet, es sind noch zu viele alte Reste stehen geblieben. Bierbaum wird bei aller Anerkennung der Vorzüge seiner Methode ohne weiteres abgelehnt; nicht aufs Gymnasium gehört sein Buch, sondern an die Mädchenschule. Den Wunsch nach einer eigens für das Gymnasium geschriebenen Grammatik, den Beck nunmehr erfüllt hat, spricht auch Knigge aus. Fleischhauer, Praktische französische Grammatik wird von Prof. Gutersohn, *Zum neusprachlichen Anfangsunterricht (Aus dem neusprachlichen Unterricht und für denselben)* SBl. 5, 209 besprochen. G. findet die Trennung der Grammatik und des Übungsbuches auf der Elementarstufe durchaus unpraktisch. Er vermifst in dem Buche eine Laut- und Leselehre: „es ist ein methodischer Rückschritt, wenn die Überlieferung einer richtigen Aussprache ganz allein dem Lehrer (d. h. in den meisten Fällen dem Zufall) überlassen bleibt“. G. verurteilt ferner die Lehrweise, die den Unterricht mit einem zusammenhängenden Lesestück beginnt, und bezeichnet es als Widersinn, den neusprachlichen Unterricht auf Anschauung zu gründen. Ebenda S. 168 verwirft Schanzenbach, *Die indirekten Fragesätze in der französischen Grammatik,* diesen den Franzosen unbekannten Ausdruck.

Dr. H. Pfahl, *Zum grammatischen Unterricht im Französischen, speziell im ersten Jahr,* will die direkte Methode gegen den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit und der Oberflächlichkeit wahren. Namentlich sei der Anfangsunterricht diesen Vorwürfen ausgesetzt, doch betrachtet es der Verf. gerade als einen Vorzug der neuen Methode, dafs alles, was gelehrt wird, besonders am Anfange mit einer Gründlichkeit gelehrt werden kann, wie das bisher im Französischen kaum geschehen ist. Die Abhandlung erörtert einige wesentliche Punkte des Elementarunterrichts, wie die Einübung der nasalen Laute, die Vermittelung grammatischer Begriffe, die Berechtigung und Notwendigkeit syntaktischer Übungen im ersten Unterrichtsjahr und enthält manchen neuen, wohl erwogenen, von praktischem Geschick zeugenden Gedanken. Für den Beginn mit Sprechübungen tritt Stübler, *Über den Unterricht im Französischen an einer zweiklassigen Realschule* WK. 4, 51; 148 f., lebhaft ein: erst Sprechübung, dann Sprachlehre. Wenn dieser Satz streng beobachtet wird, sei auch mit einem veralteten Unterrichtsmittel wie Plötz an der Realschule auszukommen. St. verlangt ferner, dafs sich die deutsche Grammatik in den Dienst der fremdsprachlichen stellt und dafs die Unterrichtssprache, wenn irgend möglich, französisch sei. Dafs man bei Entwicklung der Regeln vom französischen Übungsstoff ausgehen, den deutschen nur zur Befestigung herbeiziehen soll, brauchte nicht mehr gesagt zu werden!

5. Aussprache.

Über einen zweckmäfsigen Betrieb des Unterrichts in der Aussprache handelt umfassender als Pfahl Dr. Franz Hummel: *Zur Pflege der Aussprache im neusprachlichen Unterricht.* Er stellt zunächst einige Schülerunarten fest, die dieser Unterweisung ganz besonders hinderlich sind, und verlangt laute, deutliche, richtige und vollständige Aussprache jedes Worts. Der Anwendung der Lautschrift steht H. nicht feindlich gegenüber, nur gebe der Lehrer im Unterricht nicht mehr theoretische Erklärungen und wende die phonetischen Zeichen nicht weiter an, als zur Verdeutlichung des Vorgesprochenen nötig ist. Verf. hält es für zweckmäfsig, der ersten Beschäftigung mit einem einfachen Texte einen Lautierkursus vorauszuschicken; eine Reihe von Einzelbeobachtungen hinsichtlich der Unterweisung in französischer und in englischer Aussprache werden jedem willkommen sein, dem die schwere Aufgabe gerade dieses Unterrichts zugefallen ist.

6. Priorität des Englischen.

Der Direktor der Realschule zu Geestemünde, Prof. Dr. Eilker, berichtet in einem Aufsatze *Das Englische als erste Fremdsprache in den beiden unteren Klassen der Realschule* ZIS. 8, 86 über den Lehrplan der ihm unterstellten Anstalt, in der der neusprachliche Unterricht mit dem Englischen beginnt. Es werden dort in VI, V je 6, in IV, III je 4, in II, I je 3 englische Stunden wöchentlich erteilt; Französisch setzt in IV mit 6 Stunden ein; in III ist es mit 7, in II und I mit 6 Wochenstunden bedacht. Dieser mit Rücksicht auf die Geestemünder Verhältnisse entworfene Lehrplan — heifst es S. 88 — bietet viele Vorzüge. „Nicht als den geringsten unter diesen würde ich den bezeichnen, dafs das Englische den kleinen Sextanern und Quintanern viel leichter fällt und selbst von schwächer begabten Knaben mit viel gröfserer Lust und mit besserem Erfolge getrieben wird. Der Schreiber dieser Zeilen hatte nicht blofs Gelegenheit, während zweier Jahre den Unterricht in einer VI und V mit Französisch, sondern auch mehrere Jahre den Unterricht in diesen Klassen mit Latein als erster Fremdsprache zu beobachten. Hierbei hat sich gezeigt, dafs das Französische den Schülern der beiden untersten Klassen viel schwerer fällt, als das Lateinische, und beide wiederum bedeutend viel schwerer als das Englische.“ In demselben Heft der ZIS. ist S. 67 f. ein gutachtlicher Bericht des Oberbürgermeisters Fufs an den Magistrat zu Kiel abgedruckt *Über die notwendige Teilung und Umwandelung der Kieler Oberrealschule.* Da heifst es über die hier aufgeworfene Frage: „Ich wüfste keinen Grund, hierin für Kiel eine ungewohnte Neuerung einzuführen und nach dem Osnabrücker System das Englische zur Grundlage des Unterrichts zu machen. Das Englische ist dem Französischen an Klarheit des Gedankenausdrucks, in der methodischen Satzgliederung nicht ebenbürtig; es

ist in mancher Hinsicht dem Deutschen zu nahe verwandt, um dem Unterricht die Fruchtbarkeit der Aneignung einer ganz fremden Sprache für den jugendlichen Verstand in vollem Umfange zu gewähren. Die leichtere Erlernbarkeit ist nicht zu seinen Gunsten entscheidend; sie wäre es nur, wenn die Schüler nichts weiter als diese eine Fremdsprache lernen sollten. Gerade für unsere überwiegend dem niedersächsischen Sprachstamm angehörigen Schüler ist es geboten, sie in dem Alter, das sich noch am ehesten an den fremden Klang gewöhnt, mit der französischen Aussprache bekannt zu machen; für das Englische wird sich ihre Zunge auch späterhin noch gewandt genug erzeigen.“

7. Weiterbildung des Lehrers.

Dem im Amte stehenden Lehrer der neueren Sprachen wird der *Wegweiser durch das dem Studium der französischen Sprache und Litteratur dienende bibliographische Material. Ein Hilfsbuch für Neuphilologen* von C. Friesland ein bequemer, wenn auch nicht durchweg zuverlässiger Ratgeber sein. Besonders erheischt der Abschnitt „Einzelne Autoren und Werke“ eine erhebliche Vervollständigung, auch hätte hier eine Sonderung nach Epochen vorgenommen werden sollen. Beim afrz. Alexiusliede fehlt die Ausgabe von Gaston Paris, beim Roman de Renart die von Ernst Martin, bei Molière vermifst man u. a. die Arbeiten von Livet, Loiseleur, Monval und Le Molièriste! Bertrand de Born ist der einzige Troubadour, der Erwähnung findet, Sammelwerke, wie die von Mahn, sucht man vergeblich. S. 19 ist beständig Fénélon gedruckt.

Von anerkanntem Werte sind dagegen die Hilfsmittel des fleifsigen Schulmannes, der nun schon den *Zweiten Nachtrag und Führer durch die französische und englische Schullitteratur (1894—1896)* veröffentlicht hat. Jedes Wort der Empfehlung wäre hier überflüssig; dankende Anerkennung soll nicht gespart werden. Vgl. SwS. ’97, 157.

Über *Studienreisen nach Paris* handelt Prof. Dr. Karl Voretzsch SBl. 5, 49—56. Er erörtert im Anschlufs an Rofsmanns von ihm ebda. S. 72 besprochene Schrift mehrere einschneidende Fragen, wie die nach der Vorbildung des Reisenden und dem Zeitpunkt der Studienreise. Paris hält er nicht für günstig, da es teuerer ist als eine andere Stadt, auch die zahlreichen Sehenswürdigkeiten dem Hauptzweck, der Spracherlernung, zu grofsen Abbruch thun. Paris werde allgemein überschätzt, und etwas weniger Paris und etwas mehr Frankreich wäre dem deutschen Neuphilologen erspriefslicher; „der Neuphilologe wird mit umso gröfserer Befriedigung auf seinen Aufenthalt im Auslande zurückblicken können, je mehr er seine Pariser Studienreise zu einem Studienaufenthalt in Frankreich ausgestaltet hat.“ — Oberlehrer Thiel, *Ein Studienaufenthalt in Paris im Winter 1896/97,* betont die Wichtigkeit der Predigt, der Conférences, der akademischen Vorlesungen und des Theaters für den deutschen Gast. Über Ferienkurse erteilen Auskunft: R. Bauer, *Die Ferien-*

kurse in Paris SwS. '96, 251—255 mit ansprechender Charakteristik der Dozenten; *Der Ferienkurs der Alliance française* ZR. '97, 217, an dem 326 Personen sich beteiligten, darunter 137 Deutsche; F. Baeker, *Bericht über das im Jahre 1896 in Cambridge abgehaltene Summer Meeting* ZR. '97, 65—70; A. Romanowsky, *Summer Meeting zu Cambridge 1896,* Msch. 11, 110, teilt Beobachtungen über die englische Aussprache mit; A. Würzner, *Das VII. Sommer Meeting der University Extension in Oxford,* Bbl. Anglia 7, 20.

Erw. Walther hat die von ihm begründeten *Stilistischen Fortbildungsblätter für Lehrende und Lernende der französischen Sprache* um eine dritte Serie vermehrt. Nach K. Brandt, ZG. 51, 238, unterscheidet sie sich vorteilhaft von den früheren Serien dadurch, dafs der Inhalt eine systematische Gruppierung erhalten hat; auch ist jetzt ein alphabetisches Verzeichnis zu bequemer Auffindung wissenswerter Wörter hinzugefügt.

8. Internationaler Schülerbriefwechsel.

Dieser Briefwechsel zwischen deutschen und französischen bezw. englischen oder amerikanischen Schülern und Schülerinnen ist auf die Anregung des Herrn Mieille, Lehrers der englischen Sprache am Collège de Draguignan, zurückzuführen. In Deutschland hat der sächsische neuphilologische Verein, besonders Herr K. M. Hartmann, aufs eifrigste und unermüdlichste dafür gewirkt, aber auch durch vielseitige, fröhliche Zustimmung und Beteiligung reichen Dank geerntet. Die Einrichtung hat sich, so weit die Beobachtung des Berichterstatters reicht, vortrefflich bewährt. Dr. Hartmann berichtet über den Stand des Briefwechsels in einem Aufsatz *Der internationale Schülerbriefwechsel* ZaU, 2, 216; PW. 6, 273; ferner E. L. Arcambeau, *La correspondance scolaire internationale* ZlS. 8, 257. Auf ältere Versuche, einen solchen Briefwechsel einzurichten, weist Dr. Kretzschmar hin, *Zur Vor- und Nebengeschichte des internationalen Schülerbriefwechsels* ZaU. 2, 305 f.

II. Französisch.

I. Grammatische Lehrbücher.

A. Elementargrammatik.

Im Anschlufs an H. Wingeraths Lesebücher hat Dr. Const. This ein *Französisches Elementarbuch* zusammengestellt, das aus mehreren Stufen bestehen wird. Die Arbeit ist aus der Praxis einer Anstalt hervorgegangen, die jene Lesebücher seit geraumer Zeit benutzt, und will allein zur häuslichen Wiederholung und Befestigung des in der Schule Durchgenommenen dienen. Die vorliegende erste Stufe behandelt die

Formenlehre des Verbs, des Nomens, Pronomens und das Zahlwort; die Übungen sind an bestimmte Lesestücke angelehnt; sie bestehen aus kleinen Sätzen und kurzen Erzählungen; den Schlufs bildet ein Wörterbuch. Von dem ersten Teil des *Lehrbuchs der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode* von Julius Bierbaum ist eine verkürzte Ausgabe erschienen. Sie ist für Anstalten berechnet, die über einen zu begrenzten Lehrplan verfügen, als dafs sie den Stoff mit befriedigender Gründlichkeit durchzunehmen vermöchten — was darunter zu verstehen, ist dem Ber. nicht klar geworden. Auch den anderen Teilen des bekannten und besonders an Mädchenschulen bewährten Lehrmittels soll eine solche Kürzung widerfahren. Das *Französische Elementarbuch* von Dr. J. Hunziker (II. Teil, 1. Absch.) ist in 2. Aufl. erschienen; behandelt werden darin die Verba auf -ir und -re, das Passiv, reflexives und unpersönliches Verb, eine Anzahl unregelmäfsiger Zeitwörter. Das Übungsmaterial ist ebenso umfangreich wie vielseitig. Die Programmabhandlung von Dom. Zatelli, *La deuxième année de grammaire* enthält nach G. Schatzmann ZR. '97, 313 eine eingehende Besprechung der wichtigeren Teile der Lehre vom Geschlecht der Substantiva, der Wortbildungslehre und eine klare und übersichtliche Einteilung der Verba und ihrer Biegung.

B. Schulgrammatik.

Das *Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache* von J. Pünjer, I ist in der vierten Auflage nur in unwesentlichen Punkten geändert; II liegt in 3. und 4. gleichlautender Auflage vor, ein unveränderter Abdruck der zweiten. Der auffallende Erfolg, den dieses Unterrichtsmittel aufzuweisen hat, dürfte in erster Linie der weisen Beschränkung zu danken sein, die sich P. bei der Darbietung des grammatischen Stoffes auferlegt hat, im weiteren aber dem konsequenten Ausgehen von der Anschauung, dem Aufbau eines Gesamtbildes aus Einzelanschauungen. — M. Weifs, *Französische Grammatik für Mädchen. I. Teil. Mittelstufe* ist in 3. Auflage den preufsischen Bestimmungen vom 31. 5. 94 gemäfs umgearbeitet worden. Der grammatische Stoff ist eng begrenzt, doch treten der Einzelsatz und die Übersetzung deutscher Texte in die fremde Sprache noch zu häufig auf. Der 5. Teil des *Lehrbuchs der französischen Sprache für Mädchenschulen* von Georg Stier, eines Werkes, das nach denselben amtlichen Bestimmungen gearbeitet ist, enthält die Syntax als Unterrichtsstoff für die beiden oberen Klassen. Die grammatischen Regeln, die die erste Hälfte des Buches einnehmen, hätten manche erhebliche Kürzung vertragen; der Übungsstoff, der die zweite füllt, besteht zum gröfseren Teil aus deutschen, zusammenhanglosen Sätzen gleichgiltigsten Inhalts. Ein Anhang enthält Gedichte: ein sentimentales Sonett von Pierre Ronsard, Fabeln von Lafontaine, Gedichte von A. Chénier, V. Hugo, Sully Prudhomme — nichts von Coppée oder Theuriet. — Die deutschen Übungsstücke der auf öffentlichen Schulen wohl kaum noch gebrauchten Gram-

maire française d'Eugène Borel hat Otto Schanzenbach als *Corrigé des Thèmes allemands contenus dans la Grammaire d'E. B.* in französischer Sprache herausgegeben.

Über den Gebrauch der Präposition *avec* teilt Ph. Plattner im 2. Heft der *Untersuchungen über Gegenstände der französischen Grammatik als Auskunft über gestellte Fragen* mancherlei mit; nur ist zu beklagen, dafs dies in einem den Reklamezwecken eines Verlegers gewidmeten Anzeigeheft geschieht. Auch die Programmabhandlung von Plattner, *Zur Lehre vom Artikel im Französischen* beruht auf einem weitschichtigen Material, dem Ergebnis umfangreicher Lektüre.

A. Drouillot, *Origine et Développement de la Langue française* wird von Schatzmann ZR. '97, 313 wegen seines historischen Teils gelobt; die Entwickelung der Laute könne klarer sein.

Spezielleren Zwecken dient die *Französische Konversationsgrammatik für kommerzielle Anstalten* von A. Bechtel und Ch. Glauser, 2. Aufl., die von Subak, ZR. '97, 603 im höchsten Grade gelungen genannt wird.

C. Verb.

Dr. M. Gassmeyers Büchlein *Hilfsheft zur Einübung der französischen Konjugation* besteht aus lauter deutschen Fragen nach Verbalformen, offenbar zu dem Zweck, vom Schüler zu Hause schriftlich übertragen oder in der Klasse schnell französisch wiedergegeben zu werden, wodurch dem Unterricht Zeit gewonnen, dem Lehrer Atem erspart werden würde.

D. Syntax.

Eine Programmarbeit von Joh. Kreibich, *Die französischen Sprichwörter als Musterbeispiele für syntaktische Regeln* beruht offenbar auf einem guten Gedanken und wird ZR. '97, 316 von A. B. als verläfsliche und bequeme Fundgrube an passenden Beispielen gelobt. Die vorliegende Arbeit ist die Fortsetzung einer früheren. Prof. Neumann, *Zur Syntax des Relativpronomens im Französischen* zieht das Altfranzösische in den Kreis seiner Betrachtung, vergl. ZR. '97, 251 (Ellinger).

E. Wiederholungsgrammatik.

Otto Börner hat schon früher seinem Lesebuch der französischen Sprache Ergänzungen beigefügt, von denen eine die Haupterscheinungen der Formenlehre, eine andere die syntaktischen Regeln kurz und präzis zur Anschauung brachte. Beide sind nunmehr unter dem Titel *Die Hauptregeln der französischen Grammatik nebst syntaktischem Anhang, Ausgabe B* mit einander vereinigt; es ist dieses neue Buch für solche Schulen bestimmt, die sich der Ausgabe B und C des Lehrbuchs und der „Oberstufe" bedienen, d. h. Realschulen und höhere Mädchenschulen. Im syn-

taktischen Anhang sind gegen Ausgabe A mancherlei Kürzungen vorgenommen, auch das deutsch geschriebene Kapitel Sprachgeschichte ist zu einem Rudiment zusammengeschrumpft, das vielleicht am besten gänzlich fehlte. — Gust. Steffler, *Die wichtigsten Regeln der französischen Grammatik für den Unterricht zusammengestellt,* würde ohne Zweifel noch brauchbarer sein, wenn nicht in der Formenlehre ganz mechanisch vom Schriftbilde ausgegangen würde.

Die *systematische Repetitions- und Ergänzungs-Grammatik zu Prof. Dr. J. Bierbaums Französischen Lehrbüchern* bearbeitet von Prof. Bierbaum und Oberlehrer Dr. B. Hubert entnimmt ihre Beispiele aus Bierbaums grammatischen Lehrbüchern; das Gebotene könnte wohl knapper und kürzer sein.

F. Interpunktion.

Das höchst beachtenswerte und doch oft vernachlässigte Kapitel von der französischen Interpunktion wird von Zeit zu Zeit einmal monographisch behandelt. Freilich wird niemand seinen Schülern zumuten, sich solche Schriften zu kaufen, vielleicht sind sie aber dem Lehrer selbst von Nutzen. Dr. O. Glöde, *Die französische Interpunktionslehre, die wichtigsten Regeln über die französischen Satz- und Lesezeichen und die Redestriche dargestellt und durch Beispiele erläutert* ist eine sehr empfehlenswerte Arbeit. Vorausgeschickt ist ein geschichtlicher Abschnitt: Die historische Entwicklung der französischen Satzzeichen und Redestriche. Aus der Feder desselben Verfassers brachten die Engl. Stud. 19, 206 eine Parallelarbeit über die englische Interpunktionslehre. Angez. Archiv 99, 478 (Carel).

G. Orthographiereform.

A. Bechtel, *Zur Reform der französischen Orthographie* ZR. '97, 457 f., giebt von neueren Bestrebungen in Frankreich und Belgien Nachricht, die auf Vereinfachung der üblichen Rechtschreibung abzielen, besonders von dem Fragebogen des Herrn Ch. Richer, des Leiters der Revue scientifique. Unter den Vorschlägen dieses Herren fand der Ersatz des herkömmlichen Plural-x (choux) durch s und des ph durch f allgemeinen Anklang.

2. Ausgaben von Schriftstellern.

Die Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach (Gaertner) wurde in Bd. 32 der französischen Reihe fortgesetzt durch L. Figuier, *Scènes et Tableaux de la Nature,* ausgewählt von Dr. W. Klingelhöffer und Dr. J. Leidolf. Aus einem populär naturwissenschaftlichen Werke sind zehn anziehende Abschnitte ausgehoben:

La terre dans l'espace, les glaciers, les avalanches, la première éruption du Vésuve et la mort de Pline l'Ancien u. a. m. Die Anmerkungen beschränken sich auf das Notwendigste. In Bd. 33 vereinigt J. Hengesbach unter dem Titel *Maîtres Conteurs* neun Erzählungen berühmter Autoren: Daudet, Maupassant, Claretie, Coppée, Lemaître und bereichert damit aufs glücklichste den novellistischen Lesestoff. Zu beiden Bänden sind sorgfältig ausgearbeitete Wörterbücher besonders zu kaufen. Früher erschienene Ausgaben sind besprochen PA. 39, 59 (I, 23, 24 warm empfohlen von Hilmer), ZR. '97, 366 (I, 23—27. A. B.).

Die Sammlung Prosateurs français (Velhagen & Klasing) ist um zwei Bändchen bereichert worden, deren Inhalt der Schule nicht mehr neu ist, sich aber als äufserst brauchbar bewährt hat: Dhombres et Monod, *Biographies historiques,* z. B. Cyrus, Alexandre, Jules César, Clovis, Charlemagne, Henri IV, Denis Papin, Washington, und d'Hérisson, *Journal d'un Officier d'ordonnance.* Der Herausgeber der Biographieen, Dr. E. Wolter, hat vielfach Kürzungen vorgenommen, andererseits aus Duruy, Depping u. a. Einschaltungen gemacht, ein Verfahren, das immerhin nicht unbedenklich ist. Die Anmerkungen sind, wie dies in dieser Sammlung nicht selten, allzu umfangreich ausgefallen, da sie zuweilen Übersetzungen bieten, wo das Verständnis des Schülers ausreicht. Dasselbe gilt von den Erklärungen A. Krauses zum Journal: werden doch auch hier wieder Anmerkungen und Wörterbuch vielfach mit demselben Ballast beladen. Derselbe kommt in einem anderen Bändchen einem schon durch andere Unternehmungen gestillten Bedürfnis entgegen, wenn er unter dem Titel *A travers Paris* 41 Kapitel aus anerkannt trefflichen Autoren zusammenstellt um über Lage, Gebäude, Bewohner, Verwaltung der Hauptstadt Frankreichs Belehrung zu erteilen. Die mit sauberen Abbildungen und einem Stadtplan versehene Ausgabe reiht sich ähnlichen Unterrichtsmitteln würdig an.

Aus der Weidmannschen Sammlung französischer und englischer Schriftsteller ist nur die zweite, verbesserte Auflage von *Molière, Les Femmes Savantes* von Dr. H. Fritsche zu nennen, die aber durch Gediegenheit des Inhalts ganze Bände anderer Unternehmungen aufwiegt. Streng genommen bietet Fritsche ein Material, das selbst für den Primaner zu umfangreich, detailliert und daher verwirrend sein dürfte; dagegen wird der Studierende diese Ausgabe, welche die französische und deutsche Molièreforschung der letzten Jahre mit anerkennenswerter Genauigkeit verwertet, mit höchstem Nutzen zur Hand nehmen. Was soll auch der Primaner mit den zahlreichen Verweisen auf ihm nur im Ausnahmefall zu Gebote stehende Werke anfangen, wie Herrigs Archiv, Littré, Godefroy, Marty-Lavaux? was mit der Bemerkung zu 1577: Die Erklärung Génins schwebt in der Luft? Auch wird man dem Schüler nicht gut das Quellenmaterial für eine „umfangreiche Klatschlitteratur“ nachweisen! (S. 31). Doch gleichviel — Dank dem

Verfasser dieser Einleitung und dieser Anmerkungen für die dargebotene, willkommene Gabe!

Die französische und englische Schulbibliothek (Renger) ist durch ein Bändchen *Contes de Fées par Charles Perrault*, erklärt von Alfred Mohrbutter, fortgesetzt worden, ein Seitenstück zu den früher erschienenen Contes choisis des frères Grimm. Dafs diese Märchen bis auf den heutigen Tag auf die Jugend einen starken Reiz ausüben, ist nicht zu bestreiten, doch fragt es sich, wo auf unseren Knabenschulen wenigstens für solche Lektüre die geeignete Stelle ist. Die litterarische Einleitung versäumt nicht, den mythischen Sinn der hier gedruckten Märchen aufzudecken und Parallelbearbeitungen namhaft zu machen wie Marie de France, Philippe d'Alcrippe, die Memoiren des Laporte — lauter Dinge, an denen die jugendlichen Leser wenig Freude haben dürften.

Einen für die Prima geeigneten Lesestoff bietet eine Auswahl aus einem Bande der bei Hachette erscheinenden Bibliothèque des Écoles et des Familles: *Scènes et Tableaux de la Nature par L. Figuier*, herausgegeben von Ludw. E. Rolfs. Es handelt sich um ein Dutzend anschaulich und flott geschriebener Skizzen, die ihren Gegenstand geistvoll behandeln und denkenden Menschen Anregung gewähren; sehr hübsch sind z. B. die Abschnitte Les neiges éternelles et les avalanches, le tremblement de terre de Lisbonne, les arbres géants. Die erklärenden Anmerkungen erfreuen durch Präzision und Sorgfalt. Ein anderer Band: *Règne de Louis XIV* aus *Duruy, Histoire de France*, erklärt von Herm. Müller, entspricht einer älteren Veröffentlichung von Martin Hartmann bei Friedberg & Mode. Beide Herausgeber beginnen mit derselben Stelle und führen die Erzählung bis zum Tode des Königs. Bei Müller folgt ein kurzer Épilogue, allgemeine Bemerkungen über Regierung und Zeitalter Ludwigs, bei Hartmann sind noch 40 Seiten der Kulturgeschichte gewidmet. Interessant ist ein Vergleich des in beiden Fällen ansehnlichen, ziemlich gleich umfangreichen Notenmaterials: beiden wird man den Vorwurf nicht ersparen können, dafs sie vielfach des Guten zu viel thun. Wie weit die Sucht alles zu erklären führt, zeigt das Verzeichnis der benutzten Werke bei Müller; sicherlich hat der gewissenhafte Lehrer von jeher manchen Band gewälzt, um seinen Schülern den Schriftsteller verständlich zu machen, vielleicht mehr noch nachgeschlagen als Müller — aber kaum wird einer mit solcher Emphase darüber Rechenschaft gegeben haben, wie es hier geschieht. Und wem zum Vorteil? Dem Schüler kann es wirklich gleichgiltig sein, woher der Lehrer seine in diesem Zusammenhange sehr überflüssige Erklärung bezogen hat „Charles-Quint geb. 24. Febr. 1500 in Gent u. s. w.“ Schliefslich wird denn doch durch die Erläuterungswut die Spracherlernung gefährdet. Wenn dem Schüler fast ebensoviel zur Erklärung gesagt werden mufs, wie ihm sein Buch an Text bietet, dann entspricht das Buch nicht seiner Bildung, dann hat sich der Lehrer bei der Wahl der Lektüre vergriffen. Gelobt

ist die Ausgabe SwS. '97, 156 (Rose). — Lamé-Fleury ist schon zweimal in der Sammlung vertreten: seiner Histoire de France entnahm J. Hengesbach schon früher einen sehr geeigneten und die Knaben fesselnden Abschnitt; derselbe gab jetzt eine Fortsetzung heraus *Histoire de France de 1328—1862.* Die Schlacht bei Crécy, die Pucelle, Franz I, die Hugenottenkämpfe, Heinrich IV, Ludwig XIV, die Revolution bezeichnen Hauptteile des Bandes. Die Sprache ist lebendig, die Erzählung durchweg fesselnd, des Herausgebers Anmerkungen sparsam. Auch ein Wörterbuch ist zu diesem Bande erschienen. Frühere Nummern der Sammlung bespricht Jansen ZlS. 8, 322.

Die Reihe C dieser Schulbibliothek bietet eine historische Lektüre für die Unterstufe in *La France avant les Francs par Jean Macé* mit Anmerkungen und Wörterbuch versehen von K. Zwerg. Da ist die Rede von den Ureinwohnern Galliens, der keltischen und der römischen Einwanderung; die Darstellung ist lebendig, die Sprache einfach und leicht verständlich.

Bibliothèque française à l'usage des écoles, Collection Friedberg & Mode wurde fortgesetzt durch *César et Cicéron par Gaston Boissier,* herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von Prof. Max Schaunsland. Das Werk Boissiers ist schon vor fünf Jahren in der bei Theifsing in Münster erscheinenden Sammlung der Schule zugänglich gemacht. Mit hellem Enthusiasmus feiert der neue Herausgeber das Verdienst des französischen Schriftstellers, Ciceros durch Drumann und Mommsen zur Karrikatur entstelltes Bild unserem Auge wieder in richtigem Lichte gezeigt zu haben, und lebt der Hoffnung, dem Sekundaner mit seiner Ausgabe eine interessante Lektüre zu bieten, weil (obgleich?) derselbe sich schon in Tertia mit den Commentarien Caesars beschäftigt hat. Nach altem Brauch enthält die Einleitung Notizen über das Leben des Verfassers; sie versäumt auch nicht, gewifs abermals um den Sekundaner zu interessieren, acht Werke Boissiers namhaft zu machen. Behalten wird sie der gute Junge nun wohl kaum, er wird auch im Abiturientenexamen nicht darnach gefragt werden — aber es geht doch nichts über die wissenschaftliche Vollständigkeit! Die Anmerkungen im losen Heft sind gröfstenteils antiquarischen Inhalts; man erfährt, wer D. Laberius, L. Munatius Plancus und Eutrapelus waren, mit was für Männern Tullia verheiratet war. Wir haben bei der Besprechung der Theissingschen Ausgabe kein Hehl daraus gemacht, dafs wir die Lektüre solcher Stoffe auch auf den Gymnasien für verfehlt halten; eine andere Schule wird überhaupt nicht darnach greifen. Es sei daher Boissier dem stud. phil. et hist. angelegentlich empfohlen!

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller enthält als neue Gaben: G. Bruno, *Les Enfants de Marcel* für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Fr. Wüllenweber, eine vortreffliche Bereicherung unserer Schullektüre, ein Buch, das sich sicherlich die Herzen unserer Schüler und Schülerinnen im Sturm erobern wird.

Die Verfasserin, längst bei uns bekannt und beliebt, hat hier aufs neue einen Beweis ihrer glänzenden Begabung für volkstümlich einfache und doch spannende und belehrende Darstellung geliefert. Auch das vielgelesene Werk Hector Malots *Sans Famille* hat die Sammlung aufgenommen, nachdem desselben Verfassers *En Famille* eine ihrer ersten Darbietungen gewesen; für die Schule bearbeitet ist es von Bernhard Lade. Die Anmerkungen zeichnen sich durch Beschränkung auf das Notwendige aus. Emile Souvestre, *L'Esclave* und *L'Apprenti*, von Fried. Speyer herausgegeben, bereichern unsere novellistische Lektüre nicht gerade wesentlich; vielleicht eignet sich L'Esclave, da die Geschichte im alten Rom spielt, für Gymnasien. Madame d'Arbouville, *Résignation, Une Vie heureuse*, zwei Erzählungen, herausgegeben von Prof. Dr. Ferd. Wawra, eignen sich für Mädchenschulen; Jules Claretie, *Pierille*, von Dr. Th. Engwer herausgegeben, ist eine herrliche Dorfgeschichte, deren Genufs der Schüler leider mit 36 Seiten Anmerkungen erkaufen mufs. Dem Schweizer Schriftsteller Eugène Rambert entnahm Dr. Max Pfeffer die Erzählungen *Les cerises du vallon de Gueuroz* und *La batelière de Postunen*, erneuerte also den einst von Sachs gemachten Versuch, die Schule für die französische Litteratur der Schweiz zu gewinnen. Bei der knappen Zeit, die der Lektüre zu Gebote steht, wird man sicherlich original französischer Novellistik den Vorzug geben.

Die Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch (Dresden, Kühtmann) sind durch eine Auswahl französischer Reden, *L'Eloquence française*, bereichert worden, die F. J. Wershoven getroffen hat. Obgleich vielfach und zum Teil aus guten Gründen gegen die Lektüre von oratorischer Prosa eine Abneigung herrscht, besonders Mirabeau — den die Weidmannsche Sammlung einst in drei Bänden dem Schulbetrieb übergab — jetzt wenig gelesen wird, darf eine Sammlung, wie sie hier geboten wird, wohl auf Beifall rechnen. Namentlich Anstalten, deren Lehrplan eine eingehendere Beschäftigung mit der neueren Geschichte auf der Oberstufe gestattet, werden sie mit Nutzen verwenden. Es sind hier 23 Redner vertreten, darunter Mirabeau (Sur la banqueroute, Sur la mort de Franklin), Danton, Vergniaud, Desèze (Défense de Louis XVI, eine sehr empfehlenswerte Lektüre), Napoléon; ferner Gambetta, Thiers, Arago, Renan. Wörterbuch und knappe Anmerkungen sind in besonderen Heften enthalten.

Die französisch-englische Klassikerbibliothek, welche J. Bauer und Th. Link herausgeben, bringt, für den Schul- und Privatgebrauch erklärt und mit Personen- und Wörterverzeichnis von Erw. Walther ausgestattet, Montesquieu, *Considérations sur les causes de la grandeur des Romains etc.* I. Teil, ein Werk, dessen Zulässigkeit zu einem Kanon französischer Lektüre bekanntlich starke Anfechtung erlitten hat. Dem Herausgeber kann das unmöglich entgangen sein, doch schreibt er: Dafs die Considérations nach Inhalt (!) und Form für die Schullektüre in hervorragender Weise geeignet sein dürften, ist wohl (!) über jeden

Zweifel erhaben. Jenrich a. a. O. S. 13 verwirft das Werk, da es zu reflektierend gehalten sei, als daſs es auf die Dauer interessieren könne, auch sei es durch neue historische Forschungen teilweise überholt. Er beruft sich dabei auf ein ähnliches Urteil Ulbrichs.

Prosateurs modernes (Wolfenbüttel, Zwissler) bringen als 13. Band *Cinq-Mars* par Alfred de Vigny, in einer stark zusammengestrichenen Gestalt herausgegeben von H. Bretschneider. Ein besserer Griff desselben thätigen Herausgebers ist Bd. 11: *Quand j'étais petit, histoire d'un enfant par Lucien Biart.* Das Buch wird den jungen Lesern Freude machen, ihnen aber auch mancherlei Wissenswertes zuführen. Die Anmerkungen könnten wohl knapper sein: Mucius Scaevola, Normandie, Petit Poucet, Bucéphales, Napoléon bedurften für den Schüler keiner Erläuterung. Ferner kommen ein Wörterbuch und ein Plan von Paris dem Verständnis zu Hilfe.

Frühere Bände der Rengerschen Schulbibliothek sind ZlS. 8, 322 von Jansen, Duruy ed. Müller SwS. '97, 156 von Rose (lobend) angezeigt. Aus der von Bahlsen und Hengesbach herausgegebenen Sammlung sind ZG. 51, 293 (Görlich) und ZöG. 48, 738 (Wawra) mehrere Bände günstig besprochen, ferner ZlS. 8, 126, 127. In den Anzeigen ZR. '97, 537 (A. B.) werden Druckfehler nachgewiesen. Die ersten Bände der Freytagschen Sammlung sind lobend beurteilt. Pariselles Ausgabe der Femmes savantes empfiehlt Dr. K. Brandt, der einige Verbesserungen beibringt, vgl. auch KW. 3, 488; Hamanns Ausgabe der Bataille des dames ist ZöG. 48, 740 besprochen: die Übersetzungen von Worten und Wortverbindungen in den Anmerkungen könnten weniger zahlreich sein. Von Hartmanns Schulausgaben ist der Band Coppée, Novellen, von A. Rohr, ZG. 51, 149—158 beurteilt worden. Rohr nimmt Coppée als Schullektüre gegen Mangold in Schutz. Freilich sei sorgsame Sichtung nötig, wenn man solche Werke der Schule zugänglich machen will, und daran habe es der Herausgeber fehlen lassen. Er wendet sich ferner gegen die mit Einzelheiten überladenen Lebensbeschreibungen und rügt die Ungleichheit des Standpunktes, den die Anmerkungen voraussetzen.

3. Lesebücher.

Von Karl Kühns für den Elementarunterricht berechneten Lesebüchern sind zwei in neuer Auflage erschienen: das *Französische Lesebuch, Unterstufe* und das *Französische Lesebuch für Anfänger.* Während das erstere keine Veränderung erfahren, ist das andere durch eine gedrängte Beschreibung der Stadt nach dem Hölzelschen Bilde vermehrt worden.

Ein *Französisches Lesebuch für Mittelschulen sowie für die Mittelstufe der höheren Schulen* verdanken wir Dr. Hubert Wingerath. Der hier gebotene Stoff gehört ausschlieſslich dem gegenwärtigen Jahrhundert an;

er zerfällt in Légendes et Contes, Historiettes et Narrations, Histoire, Géographie, Sciences naturelles, Sujets divers, Morceaux en vers. Den gröſsten Raum nimmt der geschichtliche Abschnitt ein; Biographie und Kulturgeschichte sind hier hervorragend berücksichtigt. Die Auswahl verdient alles Lob; auch die Gedichte sind vielfach der Schule bisher noch nicht geboten worden. Ein umfangreiches Wörterbuch, sowie eine Karte von Frankreich und ein Plan von Paris unterstützen das Verständnis der Texte.

W. Kahle und H. Rasch, *Französisches Lesebuch für Mittelschulen mit sachlichen Anmerkungen und einem Wörterbuche,* zerfällt in die Abschnitte Religion et Morale, Histoire, Géographie, Nature, Connaissances usuelles, Contes et Narrations, Poésies, Chants (mit Noten), wird also allen Forderungen der Neuzeit gerecht. Der erste Abschnitt hätte wohl eine Kürzung erfahren können, wenn auch die aus der heiligen Schrift ausgehobenen Stellen willkommen geheiſsen werden müssen. Die der Geschichte und der Geographie entlehnten Lesestücke beschäftigen sich fast durchweg mit Frankreich; unter Connaissances usuelles begegnen Belehrungen über Tabakbau, Chokoladenfabrikation, Porzellan, Streichhölzer, Uhrenfabrikation, Post; ferner eine Auswahl von Musterbriefen, Telegrammen, Rechenaufgaben, so daſs auch dem angehenden Handlungsbeflissenen gedient wird. Unter den Dichtern nehmen Lafontaine, Victor Hugo, Lamartine, Béranger eine bevorzugte Stelle ein. Das Lesebuch, das ein sauber gearbeitetes Wörterbuch abschlieſst, wird sich zweifellos als ein brauchbares Unterrichtsmittel erweisen.

Die 22. Auflage des allbekannten *Französischen Lesebuchs* von Dr. Heinrich Lüdecking (I. Teil. Mit einem vollständigen Wörterbuche. Für untere und mittlere Klassen) ist von Hermann Lüdecking nach den neuen Lehrplänen eingerichtet und vermehrt worden. Die Anmerkungen sind hinter den Text verwiesen; recht anmutige Sachen finden sich in den Vorübungen, welche die französische Kinderlitteratur fleiſsig ausnutzen; die Abschnitte Frankreich und Geschichte vermitteln nützliche Kenntnisse von der Vergangenheit und Gegenwart des Nachbarlandes. Auch die Gedichte hat der Verf. sorgfältig ausgewählt und ausgetretene Pfade glücklich gemieden.

4. Gedichtsammlungen.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller legt einen Band *Französischer Gedichte* vor, die Dr. Schlüter für den Schulgebrauch ausgewählt hat. Viel Neues hat diese Auslese nicht aufzuweisen, auch nicht viel Modernes. Für Beiwerk ist reichlich gesorgt. Verslehre und Notices biographiques enthält der feste Band, das lose Heft Anmerkungen und Wörterbuch. Auch ein Bändchen der Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller (Kühtmann) bringt, von Jos. V. Sarrazin ausgewählt, *Poésies françaises* (2. Aufl.). Die 76 Ge-

dichte sind auf drei Stufen verteilt; moderne Dichter und Übersetzungen aus dem Deutschen sind in höherem Maſse berücksichtigt als bei Schlüter. Freilich wäre gelegentliche Aufnahme eines heiteren Gedichts dem Schüler sicherlich willkommen gewesen. Die Verslehre enthält nur das allgemeinste. Eine sehr anmutige Gabe ist in *Chants d'écoles,* für den Schulgebrauch herausgegeben von Ludwig E. Rolfs und Barthel Müller, zu begrüſsen (Rengersche Schulbibliothek Bd. 26). Es ist ein aus 50 Nummern bestehendes Liederbuch, Texte und Melodieen, in vorzüglichster Auswahl, von Geschmacklosigkeiten, wie sie das Werk von Hildesheimer einst zeitigte, gänzlich frei.

5. Übungsbücher.

Der Aufgabe, durch Übersetzung deutscher Texte ins Französische die Formenlehre und die Regeln der Syntax in den Mittelklassen höherer Lehranstalten einzuüben, sollen die *Übungsaufgaben* von Karl A. Scholl dienen. Die vorliegende 2. Auflage unterscheidet sich, wie der Verf. angiebt, von der ersten (1894) nicht in den Übungsstücken, sondern in dem Vokabular, das eine durchgreifende Umarbeitung erfahren hat. Der Inhalt gliedert sich aufs übersichtlichste: je sechs zusammenhängende Stücke vereinigen sich zu einem Abschnitt; jeder Abschnitt übt eine grammatische Erscheinung: Konjugationsformen, Pronomina, Wortstellung, Gebrauch der Zeiten, Modi u. a. m. Der Inhalt ist so mannigfaltig, wie man es nur wünschen kann: Leonidas und Peter der Einsiedler, die punischen Kriege und Gil Blas, Fliegen, Spinnen und die heilige Genovefa; doch fehlt spezifisch Französisches nicht, und auch der Briefstil hat Berücksichtigung erfahren. Daſs gelegentlich Übersetzungshilfe gewährt wird, um dem Schüler die Arbeit zu erleichtern, ist zu billigen; doch ist nicht ersichtlich, weshalb der Verf. in den Anmerkungen gegebene Vokabeln im Wörterverzeichnis nicht selten wiederholt: gémissement steht S. 128 und 167, se glacer 129, 145, allumer 129, 135, coupe 121, 137.

Das *Übungs- und Lesebuch zur französischen Grammatik für humanistische Gymnasien* von Friedrich Beck, dessen erster Teil Jb. XI, 26 besprochen wurde, ist durch einen zweiten Teil erweitert worden. Er enthält zahlreiche französische Übungssätze zur Einübung unregelmäſsiger Verba, der Syntax des Verbs, des Artikels, des Pronomens u. s. w., doch fehlt es auch nicht an zusammenhängenden Prosastücken novellistischen und geschichtlichen Inhalts (Annibal, Mère de Darius, les Huns), an Briefen und Gedichten. Die zweite Hälfte des Buches füllen ebenso angeordnete, demselben Zwecke dienende deutsche Einzelsätze und Prosastücke. Wie das Gymnasium die hier gebotene Fülle des Stoffes bewältigen könnte — auch wenn weniger für Langeweile gesorgt wäre — ist dem Ber. unerfindlich. Auch J. B. Peters hat seine Französische Schulgrammatik durch ein *Übungsbuch* ergänzt, das bereits in 2. Doppelauflage vorliegt. Die Anordnung entspricht daher den

Paragraphen der Grammatik: zuerst werden die orthographischen Abweichungen der lebenden Konjugation geübt, sodann die erstarrten Konjugationen, die Lehre vom Substantiv, Adjektiv, Pronomen u. s. f. Der französische und deutsche Einzelsatz herrscht in den Übungsstücken vor, an die zusammenhängenden Stücke schliefsen sich leicht zu beantwortende Fragen an. Auch zur nachahmenden Darstellung wird gelegentlich Anleitung gegeben, so dafs die hier vereinigten Übungen recht mannigfaltig sind, entsprechend dem Satze des Verfassers, dafs nur eine vielseitige Verarbeitung des Textes zum Können und Beherrschen der Sprache führt.

Unter den von Dr. Hermann Breymann und Dr. Hermann Moeller bearbeiteten Lehrmitteln ist das *Französische Übungsbuch, II. Teil: Zur Einübung der Satzlehre* in einer Doppelausgabe erschienen. Die Ausgabe B, die in zweiter Auflage vorliegt, setzt die Texte in die engste Beziehung zu den Abschnitten der die zweite Hälfte des Bandes füllenden Grammatik. Die Auswahl der meist historischen Texte ist vorzüglich, der Vortrag der grammatischen Regeln und die zahlreichen Abschnitte: Le français de tous les jours verdienen nicht geringeres Lob.

6. Litteraturgeschichte.

E. Engel, *Geschichte der französischen Litteratur*, 4. Aufl., wird von fachkundiger Seite, von W. Meyer-Lübke, ZöG. 48, 902, nachdem einige ungenaue Angaben nachgewiesen und die am Anfang jedes Kapitels angeführten Litteraturnachweise als ganz wertlos und nur verwirrend bezeichnet sind, so beurteilt: „Wem um ein oberflächliches Geniefsen schöner Proben der französischen Litteratur zu thun ist, hat an dem Buche einen guten Führer; wer ein wirkliches Verständnis der Werke und gar der geschichtlichen Entwicklung höher schätzt, wird es besser beiseite legen.“ Anderer Ansicht scheint Bräunlich zu sein, der seinem *Hilfsbüchlein für das Studium der französischen Litteraturgeschichte* das „unterrichtlich erprobte“ Buch Engels zugrunde legt, ohne freilich auch andere Hilfsmittel zu verschmähen. Dafs irgend jemandem, der ernstliche Studien machen will, dieses Hilfsbüchlein helfen wird, mufs bezweifelt werden, zumal die 20 Seiten kl. 8 genau nichts anderes bieten als eine dürre Nomenklatur. Der S. Alexius ist ein Heldengedicht, der deutsche Erecdichter heifst Hartmann von der Aue! Erich Meyer, *Die Entwicklung der französischen Litteratur seit 1830* ist kein Schulbuch. Es behandelt in der ersten Hälfte die romantische Bewegung, in der anderen die realistische Bewegung. Der Verfasser plaudert in liebenswürdiger Weise über seinen Stoff, nicht ohne die Anekdote und den Ton des Feuilletons abzulehnen. Manchem wären wohl zahlreichere Proben, besonders aus Dichtern neuester Zeit, erwünscht, sie brauchten ja nicht ins Deutsche übersetzt zu sein!

Fried. Linz, *Lebens- und Charakterbilder aus der Geschichte der französischen Litteratur,* bietet eine Reihe meist ganz flott geschriebener Aufsätze über Autoren des Klassizismus: Malherbe, Corneille, Racine, Molière, Lafontaine, Boileau, Pascal, Fénelon. Ein zweiter Band soll den ersten durch Mitteilungen über mittelalterliche und moderne Poesie ergänzen.

Der Lehrer sei auf den Aufsatz über *Molières Misanthrope* von C. Humbert in ZIS. 8, 201 f. aufmerksam gemacht; er enthält vieles, was bei der Erklärung des Werkes von Nutzen sein wird; auch drei Programmabhandlungen: *Étude sur le Mithridate de Racine* von Jos. Rotthoff, *Erläuterungen zu Racines Phädra* von Professor Dr. Ign. Harczyk und *Bemerkungen zu André Chénier* von Paul Hildebrand verdienen Beachtung.

7. Realien.

Dem Englischen Real-Lexikon hat derselbe Herausgeber Dr. Clemens Klöpper ein *Französisches Real-Lexikon* an die Seite gestellt, das unter Mitwirkung bewährter Fachmänner: Bödekker, Engwer, Kressner, Mahrenholz, Wershoven u. a. erscheinen wird. Die ersten Lieferungen versprechen das Beste.

8. Aussprache.

Mit Befriedigung sei zunächst darauf hingewiesen, dafs die *Französische Phonetik für Lehrer und Studierende* von Franz Beyer in 2. Auflage erschienen ist, ein deutliches Zeichen, dafs sich die Phonetik in dem Betriebe der französischen Sprachstudien einen festen Platz angeeignet, dafs sich schon viele Lehrende und Studierende Franz Beyer als einem bewährten Führer anvertraut haben. Giebt es doch keinen „auquel on puisse se fier avec plus d'assurance“, wie es Le Maître phonétique einst ausdrückte. Die Umgestaltung ist das Produkt einer höchst gewissenhaften und anstrengenden Arbeit: „von zahllosen Änderungen im Einzelnen und Kleinen abgesehen, sind neu hinzugekommen verschiedene Exkurse; so über die französischen (r)-Laute, über Ph. Wagners experimentalphonetische Untersuchungen zur französischen Quantität, über Accent, über Sprachmelodik; neu ist der ausführliche Paragraph über Bindung“. Erheblich kürzer gehalten, eben nur „für den Unterricht zusammengestellt“ ist das Büchlein von O. Jaeger (Cannstatt), *Elemente der französischen Lautlehre,* 2. verbesserte Auflage; es verrät Vertrautheit mit dem Gegenstande und Kenntnis dessen, was der Lernende braucht.

Ein wenig umfangreiches Büchlein, *Abrégé de Prononciation française (phonétique et orthoépie) avec un glossaire des mots contenus dans le Français parlé* par Paul Passy belehrt in knapper Form über die Elemente der Phonetik, Artikulationsbasis, musikalischen Accent, Dauer der Laute,

geht dann zu einer Beschreibung der einzelnen Laute über und endet mit einem Wörterverzeichnis in gewöhnlicher und transskribierter Schreibung.

H. Michaelis und P. Passy haben sich zur Ausarbeitung eines *Dictionnaire phonétique de la langue française* vereinigt. Vorangestellt wird das französische Wort in der Transskription der Association phonétique internationale, die zu Grunde gelegte Aussprache ist die der Gebildeten Nordfrankreichs; daneben steht die Angabe der Wortart, des Geschlechts beim Substantiv und das Wort in gewöhnlicher Schreibung. Dadurch hat dieses Dictionnaire, „donnant les mots d'une langue tels qu'ils existent réellement dans la bouche de ceux qui la parlent", nicht nur eine Bedeutung für den Fachgelehrten, den Phonetiker, sondern für jeden, dem es mit seiner Aussprache ernst ist. Auf Mängel des Unternehmens weist A. Tobler, Archiv 100, 215 hin: das Wort werde nur in seiner Vereinzelung behandelt, in der es die lebendige Sprache nur ausnahmsweise kennt, nicht in der Lautgestalt, die es in zusammenhängender Rede annimmt; auch gehe das Flexivische verloren; „auf diesem Wege trifft man endlich an tausend verschiedenen Stellen verzettelt, was als Wirkung eines einzigen Gesetzes, als Beispiele zu einer einzigen Regel erscheinen müfste und mit der Zufälligkeit des Wortlauts in keinerlei Zusammhang steht". Solche Mängel werden bei einem zusammenhängenden Texte, der in gewöhnlicher und in phonetischer Schreibung vorgeführt wird, ausbleiben, wogegen dann auch wieder die Bequemlichkeit des Nachschlagens für den Einzelfall verloren geht. Solche Texte besitzen wir längst.

Les Parlers Parisiens, Anthologie phonétique von Ed. Koschwitz nach dem Zeugnis berühmter Franzosen zusammengestellt, sind ein wichtiges Hilfsmittel des Studiums französischer Aussprache geworden. Die zweite Auflage hat eine geringe Erweiterung erfahren. — Auch die von J. Passy und Ad. Rambeau zusammengestellte *Chrestomathie française, morceaux choisis de prose et de poesie,* begleitet die Texte mit fortlaufender Transskription; die Herausgeber gehen sogar so weit, verschiedene Aussprachen zur Darstellung zu bringen, „je nachdem der Text seinem Inhalt nach langsamen, sorgsamen, vielleicht feierlichen Vortrag erheischt oder aber zu raschem oder nachlässigem sich eignet". Mehreres hat Tobler, Archiv 100, 212 f. an dem Buche auszusetzen, gelobt wird es Litteraturblatt '98, 186 (Morf).

9. Anschauung.

In einem längeren Vortrage legt Dr. Paul Lange seine *Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterrichte* dar. Er führt aus, dafs der Schüler das lebendigste Interesse der ihn umgebenden Welt, den Vorgängen des täglichen Lebens entgegenbringt, in denen er sich bewegt und an die sich sein Denken und Empfinden anschliefst. Die Lesebuchmethode vermöge dieses Interesse nur

unvollkommen zu befriedigen, wohl aber der Anschauungsunterricht, der mit seiner Vorführung der Sachen sofort die Verbindung von Begriff und Benennung herstellt und zwar ohne den Umweg durch die Muttersprache, so daſs dem Schüler eine wesentliche Erleichterung geschaffen werde. Lange zeigt, wie er mit Hilfe der Hölzelschen Bilder zunächst einen Wortvorrat gewinnt — aus dem Frühlingsbilde etwa 400! — wie er bei der Durchnahme anderer Bilder zwischen dem Erlernten und dem neu zu Vermittelnden Beziehungen herstellt, mit Hilfe der bekannten Wörter und Wendungen eine Worterklärung feststellt, auch abgeleitete und verwandte Wörter in den Kreis der Besprechung hineinzieht. „Infolge der fortwährenden Durcharbeitung und Wiederholung des Wortschatzes haftet er fester und sicherer im Gedächtnis der Schüler, die Muttersprache tritt fast ganz zurück und macht so kostbare Zeit für die fremde frei, das bisherige tote Wissen wird in lebendiges Können umgesetzt. Dabei nötigt der ausschlieſslich mündliche Betrieb zur Aufmerksamkeit, der Schüler kann sich nicht mehr in sein Buch vergraben und eigenen Gedanken und Träumen nachhängen, sein Blick haftet am Munde des Lehrers: der ganze Unterricht gewinnt einen frischeren und lebendigeren Charakter.“ Ferner schildert L. die Gestaltung des grammatischen Unterrichts im Anschluſs an das Anschauungsbild und tritt dem Vorwurf entgegen, daſs bei der Einübung des Verbums auſser dem Präsens kaum eine andere Zeit geübt werde; auch das Verfahren bei den schriftlichen Aufgaben ist wohl durchdacht.

Unterrichtsmittel sind mehrfach dargeboten worden. Zunächst Französische Vokabularien: 1. Bändchen: die Schule, 2. der Herbst, bearbeitet von Dr. Ew. Goerlich. Der Stoff ist in mehrere Hauptgruppen (L'école, la maison de l'école; la salle de l'école; l'instruction; l'attitude, la conduite en classe; une excursion scolaire), diese wiederum in Untergruppen geteilt und die zu diesen Gruppen sich vereinigenden Begriffe französisch und deutsch nebeneinander benannt. Eine stattliche Reihe von Worten und Phrasen stellt sich da ein; doch wird offenbar der Lehrer dabei stark an die Wand gedrückt; auch die vom Verf. selbst zugegebene Möglichkeit, daſs ein Kollege die Sammlung etwas zu reichhaltig fände, ist nicht als unberechtigt abzuweisen. — Anders verfährt M. Altgeld, *Sprachstoff zu den Bildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht von F. Strübing. I. Bändchen: Der Bauernhof. Der Wald. Die Ernte. Der Herbst.* (Franz. und engl. Schulbibliothek hersg. von Otto E. A. Dickmann. Reihe C. Bd. XXIV.) Er giebt die Beschreibung des Bildes in anfänglich ganz kurzen, dann immer länger und schwieriger sich gestaltenden Sätzen. Abschnittweise werden die notwendigen Vokabeln aufgeführt. Auch hier könnte manches knapper behandelt sein; man sollte, wenigstens beim Beginne dieser Übungen, sich nur auf das beschränken, was der Schüler vor Augen hat. Aber gleich auf S. 2 finden sich hier allgemeine Bemerkungen über das Pferd, S. 3 wird auf eine fable bien connue angespielt. Nach der Besprechung eines Bildes ergötzt der Verf. nach älteren Mustern die

Schüler durch ein wenig Poesie. Besonders in den ersten Stücken macht sich ein seltsamer Mangel an Interpunktionszeichen bemerkbar.

Die vier Jahreszeiten für die französische Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln bearbeitet von L. Durand und M. Delanghe sind in zweiter Auflage (revue et corrigée) erschienen, ebenso aus den *Übungen für die französische Konversationsstunde nach Hölzelschen Bildertafeln* von denselben Verfassern (Nr. 5) die Stadt. Als dritter Band des *Konversationsunterrichts im Französischen* reiht sich den früheren Veröffentlichungen an die *Französische Sprachlehre* von Dr. F. Koch und M. Delanghe. *Im Anschlufs an den Sprachstoff in Exercices pour la leçon de conversation française d'après les tableaux de Hoelzel par L. Durand et M. Delanghe. Mit vollständigem Wörterbuch.* Es ist dies eine kurz gefafste französische Formenlehre mit syntaktischem Anhang.

Dreimal ist die Stadt Paris zum Gegenstande von Sprechübungen gemacht worden. *Paris. Promenades dans la capitale de la France* ist der Titel eines ansprechenden Werkes von Dr. Edm. Wilke, das sich an Hölzels Bild „Paris“ anlehnt. Von der Plattform des Arc de Triomphe überschaut der Schüler die französische Hauptstadt; nach einem orientierenden Blick in die Ferne haftet seine Aufmerksamkeit zunächst an dem Denkmal, auf dem er steht, um dann weiter sich auf die Nachbarschaft: Champs Elysées, Place de la Concorde u. a. auszudehnen; Louvre, Notre-Dame, Jardin des Plantes, Montmartre, das Invalidenhôtel u. a. bieten sich ferner der Betrachtung dar, ein Abschnitt Paris à travers les âges macht den Schlufs. W. beschreibt Gebäude, Strafsen, Kunstsammlungen in zusammenhängender Rede und will damit der Sekunda der Gymnasien und Realgymnasien, auch den oberen Klassen von Realschulen und Mädchenschulen willkommenes Material liefern. Vgl. ZöG. 48, 644 f. Anders verfährt M. Delanghe im 4. Bande des *Konversationsunterrichts im Französischen: Une Vue de Paris, Leçon de Conversation française d'après le tableau de Hoelzel.* Der Einrichtung des Unterrichtswerkes gemäfs herrschen hier durchaus Frage und Antwort, ein Verfahren, das ja besonders hinsichtlich der Antworten seine bedenkliche Seite hat. Der Schüler ist nach den Antworten, die er giebt, ein geborener Pariser, der sich mit den Einrichtungen seiner Vaterstadt, ihren Gebäuden und Umgebungen von Kindheit an vertraut gemacht hat. Enger als Wilke schliefst sich Delanghe an das Bild an; den Gegenstand der Unterhaltung bilden nur auf der Tafel sichtbare Dinge, sogar dem Himmel wird ein Abschnitt gewidmet. Ein originelles Gedicht, Les ponts de Paris en 1809, schliefst das Heft. Endlich haben Lucien Génin und Joseph Schamanek ihre *Conversations françaises* durch ein Bändchen „Paris“ vermehrt. Sie beginnen mit einer kurzen Skizze Histoire et Développement de Paris, gehen sodann zu einer ausführlichen Beschreibung des Bildes von Hölzel über (S. 6—14) und verbreiten sich hierauf über Statistique (Administration, Budget), Voirie (Rues, Boulevards, Avenues, Places, Passages etc.), Parcs, Jardins, Bois, Églises, Musées, Palais et Hôtels, Colonnes, Parisiens et Parisiennes

(in Briefform), Les cris de Paris, Théâtres, Restaurants etc. Man sieht, das Werk präpariert den deutschen Schüler auf das ausgiebigste für einen Ferienaufenthalt in Paris, und der Primaner, der vor lauter Gelehrsamkeit seine eigene Vaterstadt nicht kennt, vermag sich in Paris jetzt nicht nur „um die Ecke zu fragen“, sondern auch um die Ecke zu finden, vielleicht sogar den Cicerone zu machen. Alle drei Werke sind mit der verkleinerten, farbigen Nachbildung des schönen Hölzelschen Bildes geschmückt, das zuletzt genannte auch mit einem Plane von Paris ausgestattet.

Das von uns früher schon anerkannte Werk *Enseignement par les yeux (Leçons de choses) basé sur les tableaux muraux d'Ed. Hoelzel par* A. Bechtel, das sich an die 8 oft behandelten Bilder anschliefst, ist in zweiter Auflage erschienen. Der Stoff ist bekanntlich überreich; in feinster Weise sind die französischen Texte in den Dienst grammatischer Belehrung gestellt. In dem Aufsatz *Anschauungsunterricht im Englischen und Französischen und seine Verteilung auf die einzelnen Klassen* NS. 4, 138—256 giebt E. Wilke Erläuterungen zu dem in Gemeinschaft mit Prof. Dénervaud von ihm geschriebenen Buche Anschauungsunterricht im Französischen (Jb. X, 39).

10. Vokabular. Synonymik. Wörterbuch.

Das *Vocabulaire technique français-allemand et allemand-français* von Prof. Dr. F. J. Wershoven, 2. umgearbeitete Auflage, dient nicht der Schule; zur Einübung der Synonymik sind bestimmt: *VI Leçons pratiques pour faire suite au Recueil de Synonymes français par le* Dr. Hegewald; in einigen Erzählungen geringen Umfangs verweisen Zahlen hinter vielen Worten auf eine Synonymik des Verfassers.

F. Hummel giebt *Ergänzungen zu dem französischen Hand- und Schulwörterbuch von Sachs* NS. 4, 15 auf Grund der Schullektüre.

11. Konversation.

Ein längst anerkanntes und bewährtes Unterrichtswerk, das freilich dem Schulunterricht wenigstens direkt nicht dient, *Écho du Français parlé, Tome second*, *Causeries parisiennes par* R. Foulché-Delbosc, mit einem Spezialwörterbuch von C. W. Damour versehen, ist in vierter Auflage erschienen. Die 19 flott und leicht geschriebenen Causeries fesseln durch ihren Inhalt, der den Leser mit Paris und seiner Umgebung, dem Leben seiner Bewohner bekannt macht. Die Gesprächsform beherrscht das Ganze; zahlreiche Phrasen und Wendungen prägen sich bei der Lektüre ein, auch an technischen Ausdrücken, die in der täglichen Rede nicht zu umgehen sind, ist kein Mangel. Ein Plan von Paris ist dem hübschen Bändchen beigefügt. Dr. R. Kron, *Le petit Parisien* erwirbt sich, wie eine neue Auflage erweist, immer mehr Freunde.

III. Englisch.

1. Grammatische Lehrbücher.

A. Schulgrammatik.

Bereits Jb. XI, 34 wurde auf die Neubearbeitung von J. W. Zimmermanns *Lehrbuch der englischen Sprache* durch Professor Gutersohn hingewiesen. Nunmehr ist auch ergänzend der erste Teil des Werkes: Methodische Elementarstufe (47. Aufl.) in der Neubearbeitung erschienen. Ganz besonderer Nachdruck ist auf die Aussprache gelegt; trotzdem kommt der Schüler auch in der Grammatik schnell vorwärts und vermag schon bald Übungssätze und kleinere zusammenhängende Stücke zu übersetzen. F. W. Gesenius, *Kurzgefafste Englische Sprachlehre völlig neu bearbeitet* von Prof. Dr. Ernst Regel ist für Gymnasien, Mittel- und Fortbildungsschulen bestimmt und wird sich zweifellos als recht brauchbar erweisen. Ein wesentlicher Teil des gröfseren Werkes, der Englischen Sprachlehre, ist unverändert aufgenommen, nämlich der elementare; in starker Kürzung erscheint dagegen die Syntax; durch eine sehr praktische typographische Einrichtung ist hier dem Lernenden die Arbeit wesentlich erleichtert und ihm das Auffinden einer Regel bequem gemacht. Einen recht öden Eindruck macht *Die praktische Grammatik zur Erlernung der englischen Sprache für den Schul-, Privat- und Selbstunterricht* von H. Dierking. Die Aussprachebezeichnung mit einfachen deutschen Buchstaben ist unzureichend und irreleitend; das Regelwerk geht dem Übungsstoff — kleinen Sätzen verschiedensten Inhalts — vorauf, und lange Vokabelreihen müssen erlernt werden, ehe der Schüler diese Sätze übertragen kann. Dafs der grammatische Stoff nicht hinreichend gesichtet ist, geht schon aus der Aufnahme von to shoe, sling, slink, shred, spill, stick, stride in die Liste der unregelmäfsigen Verba hervor. — Das *Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache* von E. H. Barnstorff liegt in 2. verbesserter Auflage vor. Der Sprachstoff, der übrigens auf englische Verhältnisse nur ganz ausnahmsweise Rücksicht nimmt, ist unverändert geblieben, die Regeln erfuhren zuweilen eine kürzere Fassung, die Übungsaufgaben eine Vermehrung. Belehrungen über Aussprache und Leseübungen nehmen nur geringen Raum ein: „es bleibt dem Lehrer überlassen, welche phonetischen Erörterungen, die ja mit Rücksicht auf lokale und individuelle Verschiedenheiten in den Aussprachverhältnissen verschieden sein müssen, er etwa vornehmen will.“ Auch die Anwendung der Lautschrift überläfst B. dem Lehrer, hält aber nach seinen Erfahrungen die Unterstützung des Ohrs durch phonetische Zeichen für durchaus heilsam.

Ein bekanntes und anerkanntes Hilfsmittel ist Dr. Edmund Wilke, *Stoffe zu Gehör- und Sprechübungen*, in 4. umgearbeiteter Auflage betitelt: *Einführung in die englische Sprache, ein Elementarbuch für höhere Schulen.*

Eine erneute Durchsicht der gewissenhaften und sauberen Arbeit erneut auch die Freude an dem geschickt gewählten und zu Sprechübungen verarbeiteten Übungsstoff, an der sorgfältigen Auswahl des Wortschatzes und der praktischen Beschränkung der Grammatik.

Bei Prof. R. Blaum, *Englische Grammatik und Übungsbuch für höhere Schulen* (3. Aufl.) sind, wie schon der Titel andeutet, Grammatik (S. 1—72) und Übungsbuch (75—194) von einander getrennt. Die Formenlehre, ganz systematisch nach den Wortarten behandelt, befleifsigt sich anerkennenswerter Kürze, nicht minder die Syntax, deren Darstellung, den Zweck des Buches bedacht, dem Ber. musterhaft erscheint. Das Übungsbuch beginnt mit umfangreichen Übungen der Aussprache, es folgen den einzelnen Abschnitten der Grammatik angepafste, deutsche und englische Sätze, endlich zusammenhängende Stücke, unter denen die auf englische Verhältnisse bezüglichen die Mehrzahl bilden.

In konsequentester Weise ist der Ausgang vom Lesestück bei J. C. N. Backhaus, *Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache, Ausgabe B, II. Teil* durchgeführt; der vorliegende Teil des Werkes beginnt mit der Bildung des Plurals beim Substantiv, umfafst Artikel, Adjektiv, das gesamte Zeitwort, Adverb, Pronomen, Präpositionen und Konjunktionen, sowie die Elemente der Syntax; der Übungsstoff verdient durchweg Anerkennung, die fortwährende Beziehung auf die Sprache des täglichen Lebens durch Proverbs und Sentences ist eine lobenswerte Eigentümlichkeit des Buches. Auch die hübsche Auswahl von 26 Gedichten am Schlusse soll nicht unerwähnt bleiben.

Auf Grund des Jb. X, 43 besprochenen Lehrbuchs von Boerner und Thiergen hat Prof. Dr. O. Thiergen ein *Elementarbuch der Englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache* bearbeitet. Das vom Leichteren zum Schwereren fortschreitende Übungsmaterial besteht lediglich aus zusammenhängenden Stücken in beiden Sprachen; sie bieten dem Schüler nicht nur bestimmte grammatische Erscheinungen, sondern auch einen reichhaltigen Wort- und Phrasenschatz. Der Lesestoff ist sehr vielseitig; auch sind zwei der bekannten Hölzelschen Bilder abgedruckt und der zu ihrer Besprechung erforderliche Wortvorrat in dem lose beigegebenen Heft: Wörterverzeichnisse, niedergelegt. Thiergens neue Arbeit ist, trotz der Anlehnung an das Lehrbuch, von einer gewissen anmutigen Frische durchweht, die sich dem Schüler mitteilen wird. Gleichzeitig erschien die *Oberstufe zum Lehrbuch der Englischen Sprache* von Prof. Dr. O. Thiergen (= Dr. Otto Boerners französisches und englisches Unterrichtswerk nach den neuen Lpl. geordnet. Englischer Teil), reich ausgestattet mit 12 Bildern, einem Plane von London, einer Karte von Schottland und der Insel Wight, sowie 35 geometrischen Textfiguren. Man sieht, der Schüler wird hier nach England hinübergeführt, mit der Geschichte und Litteratur des fremden Volkes, mit der Geographie des Inselreichs durch Wort und Bild bekannt gemacht. Das Buch zerfällt in

Lektionen. Jede Lektion beginnt mit einer Anzahl von Mustersätzen, die eine Gruppe grammatischer Erscheinuugen zur Anschauung bringen; es folgt das zusammenhängende englische Lesestück (Reading Exercise), das als „Vorbereitung zum Hauptteil der Lektion“ zum Translation Exercise, einem deutschen Texte, leitet. Daran schliefst sich eine Konversationsübung, zur Wiederholung und Erweiterung des auf der Unterstufe Erlernten; den Schlufs macht ein Thema zum Aufsatz. Die erste Lektion enthält demgemäfs: Grammar: to do in verschiedener Verwendung; Reading Exercise: A Walk through Hyde Park; Translation Exercise: In den Strafsen Londons; Conversation: The Town; Subject for Composition: My Native Town. Andere behandeln: The Battle of Trafalgar, the English Navy, a Trip to the Isle of Wight, Home Rule; das Arsenal in Woolwich, das Derbyrennen, altenglische Weihnachtsbräuche. Ein Anhang enthält aufser zusammenhängenden deutschen Stücken zum Übersetzen ins Englische und einigen Gedichten — geometrische Konstruktionen und Aufgaben! Die Ausstattung ist, wie das in Teubners Verlag längst Gewohnheit, ausgezeichnet: die Bilder, erheblich besser als in anderen Unterrichtswerken, nehmen meist die ganze Seite ein, die Karten sind klar und übersichtlich. Es ist eine erfreuliche Leistung, die der Schule hier geboten wird; man ist bald überzeugt, dafs eine kundige Hand mit Lust und Liebe gearbeitet hat, und dafs Lust und Liebe den Schüler erfüllen müssen, dem das Buch in die Hand gelegt wird.

Das *Lehrbuch der englischen Sprache nach der direkten Methode für höhere Schulen* von Dr. Hermann Fehse ist eine nicht minder vornehme Erscheinung als das soeben besprochene Werk. Bei seinem Erscheinen (Jb. IX, 47) freundlich begrüfst, hat es schnell eine zweite Auflage erlebt, die auf dem Titel als verbessert bezeichnet wird. Es schliefst sich nunmehr daran: *Englisches Lehr- und Lesebuch für Oberklassen höherer Lehranstalten. Ein Ergänzungsbuch zu jedem englischen Elementarbuche in drei Klassenkursen. Zweiter Teil zum Lehrbuch der englischen Sprache*, mit 9 Karten, Plänen und Illustrationen ausgestattet. Es besteht aus vier Teilen, deren erster: Lese- und Übungsbuch, drei Abschnitte umfafst: The Country and the People of England, Civil and Political Life, Language and Litterature. Es ist dies ein vollständiges, sorgfältig ausgewähltes Lesebuch, das sich auf Werken anerkanntester Autoren, wie Green, Escott, Hamilton Fyfe, Chambers gründet, und reichhaltige Belehrung über wissenswerte Dinge gewährt: England, Scotland, Ireland, English Customs, Commerce, Colonial and Naval Power, City of London, Westminster Abbey; Schools and Universities, Church, Navy and Army, English Constitution; History of the English Language, the English Drama, Shakespeare, Milton, Byron; dazu kommen Specimens of English Poetry. Der zweite Teil, Translation Exercises, enthält deutsche Texte ähnlichen Inhalts; nur durchaus Englisches bildet den Übungsstoff, dem unten auf der Seite kurze Hinweisungen auf die zu wählende Konstruktion oder dgl. angeschlossen sind. Erst der dritte Teil bringt die Sprachlehre: sie

enthält eine kurze Wiederholung der Formen und eine knapp gefafste Darbietung der Syntax; der vierte Teil endlich enthält die Wörterverzeichnisse. Über die Benutzung des Buches spricht sich der Verfasser in der Vorrede ausführlich aus. Hervorzuheben ist, dafs er die Übersetzung aus dem Deutschen nicht als eine grammatische, sondern lediglich als stilistische Übung betrieben wissen will: der Schüler soll mit Hilfe der Synonymik und Phraseologie einen guten deutschen Text idiomatisch richtig in die fremde Sprache übertragen lernen. Die Veranschaulichungsmittel, Karten, Pläne, Bilder sind sauber und deutlich.

Für Mädchenschulen sind bestimmt: *Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen,* nach den Bestimmungen vom 31. 5. 94 bearbeitet von A. Ohlert, zu dem der Verf. eine eigene *Methodische Anleitung für den englischen Unterricht an höheren Mädchenschulen* geschrieben hat. Das kaum sechs Bogen starke Elementarbuch besteht aus einer Reihe leichter Texte, poetischen und prosaischen, nebst Vokabelverzeichnis; es folgt die sehr knapp gefafste, auf das Allerwesentlichste weise beschränkte Grammatik. Die daran anknüpfende *Schulgrammatik der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen* desselben Verfassers enthält keine englischen Texte, doch sind in einem Anhange deutsche Übungssätze zu finden. Auch hier beschränkt sich die Auswahl des Stoffes auf das Wesentlichste; in der Syntax steht das Beispiel vor der Regel; der Lautlehre ist besondere Aufmerksamkeit gewidmet. G. Ebeners *Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten, Ausgabe B: Englisches Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. II. Teil. Oberstufe. Band I: Grammatik* von Prof. Dr. Rud. Dammholz bearbeitet, hat sich die Aufgabe gestellt, im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache zu vervollkommnen, in die Geschichte und Landeskunde des britischen Reiches einzuführen, mit englischen Staatseinrichtungen und englischem Familienleben bekannt zu machen. Ausspracheregeln und Formenlehre werden als einleitende Repetitionen auf 19 Seiten erledigt. Die Syntax, nach den Wortarten angeordnet, wird an englischen, die reale Seite des Lebens stark betonenden Lesestücken induktiv klargelegt. Questions, Translations, Exercises sorgen für eine vielseitige Behandlung und feste Einprägung des Stoffes. Dem ersten Teil des Werkes, in dem Pabst Bbl. Anglia 7, 53 den richtigen Blick und das pädagogische Urteil des Bearbeiters erkennt, hat Prof. Dammholz *Deutschen Übungsstoff* hinzugefügt, Übersetzungsaufgaben, deren Text gröfstenteils den Lesestücken des Lehrbuchs entnommen sind.

Praktischen Zwecken dienen: *Einführung in das geschäftliche Englisch,* als Anhang gedacht zu *„Einführung in die englische Sprache für höhere Bürgerschulen, Fortbildungsschulen u. s. w."* von Dr. Edmund Wilke; *Praktisches Lehrbuch zur Erlernung der englischen Sprache für Fortbildungs- und Fachschulen wie zum Selbststudium* von Dr. J. Koch, II. Teil, 2. verbesserte und vermehrte Auflage mit Karten und Schriftproben, das in seinem Lesestoff eine Fülle von Belehrungen enthält:

Warenkunde, Koloniales, Botanik, Finanz- und Montanwesen u. v. m. tritt hier dem Lernenden in bestem Englisch entgegen; die Regeln sind möglichst kurz gefafst, zu Sprech- und Übersetzungsübungen wird fortwährend Anleitung geboten. Der Korrespondenz ist Prof. Dr. Ritters *Anleitung zur Abfassung von englischen Briefen mit zahlreichen englischen Mustern und deutschen Übungen* gewidmet, die nun in 4. verbesserter Auflage vorliegt. Auch Frederick Bryon Normann verfolgt in seiner *Theoretischen und praktischen englischen Konversationsgrammatik* (4. Aufl.) praktische Ziele. Doch kann sich das Buch mit seiner veralteten und unzureichenden Aussprachebezeichnung — es fehlt z. B. jede Angabe der Tonstelle — mit seiner Fülle von Regelwerk und den unerquicklichen Einzelsätzen neueren Werken nicht an die Seite stellen.

B. Syntax.

Ellinger, *Beiträge zur Syntax des Victorian English II.* ZR. '97, 207—216 verzeichnet eine Anzahl sehr interessanter Abweichungen moderner Autoren von den Regeln der Grammatik, z. B. Stellung des Artikels vor dem mit einem Titel versehenen Eigennamen, Wegfall des Artikels vorm Superlativ (with fullest meaning), Verbindung des adjektivischen Possessivs mit anderen Fürwörtern u. a. m.

C. Repetitionsgrammatik.

Ein *Englisches Hilfs- und Wiederholungsbuch* hat als ein Repetitorium für Prüflinge Dr. Andreas Schaeffer zusammengestellt; es dürfte seinem Zwecke genügen. Dafs Englisch und Deutsch durch den Druck nicht unterschieden sind, ist ein störender Mangel.

2. Ausgaben von Schriftstellern.

Die Sammlung englischer Schulausgaben *English Authors* (Velhagen & Klasing) legt eine anmutige Gabe vor: *Leila or The Island by Ann Fraser-Tytler,* herausgegeben von Prof. E. Wetzel. Man liest die kleine, dem Schüler wenig Schwierigkeit bietende Robinsonade mit Vergnügen und nicht ohne Spannung; die Ausgabe ist als eine der besten Darbietungen novellistischen Stoffes für die Anfangslektüre durchaus zu empfehlen. Ferner erschienen: Robert Southey, *The Life of Nelson,* herausgegeben von Dr. Oscar Thiergen, trotz der unlängst vorgebrachten entgegenstehenden Behauptungen eine vortreffliche Lektüre; *Selected Chapter from A Child's History of England by Charles Dickens,* I. Bändchen, herausgegeben von Dr. H. Engelmann, zehn Abschnitte, die von der Römerzeit bis auf Heinrich V. führen, sehr geeignet für die Tertia; und *The Sketch Book by Washington Irving,* herausgegeben von Dr. G. Knauff (II. Bd.).

Die französische und englische Schulbibliothek (Renger) bringt als 100. Bändchen der Reihe A: *London and its Environs* für den

Schulgebrauch bearb. von Joh. Leitritz, mit 23 Abbildungen und Plänen, ein umfangreiches Seitenstück zu desselben Autors *Paris et ses Environs*. In 62 Abschnitten führt L. den Leser durch das alte und das neue London, durch seine Paläste, Kirchen, Museen, über Plätze und Brücken, in Parks, Docks und Quartiere verschiedensten Charakters; er macht ihn mit eigenartigen Erscheinungen unter der Bevölkerung bekannt und geleitet ihn schliefslich als kundigster Führer nach Windsor, Richmond, Greenwich u. s. w. Zu dem sorgsam ausgewählten, stilistisch durchaus reinen Texte gesellen sich ausführliche Erklärungen und die erwähnten trefflichen Anschauungsmittel, so dafs dieses Buch dem Londonreisenden eine willkommene Vorbereitung gewährt. Von Walter Scotts Romanen hatte sich die Bibliothek bisher Ivanhoe, Kenilworth und The Fair Maid of Perth nutzbar gemacht; dazu kommt nun *Quentin Durward by Sir Walter Scott,* im Auszuge, für den Schulgebrauch erklärt von Felix Pabst, dem es gelungen ist, den Roman auf das Mafs einer Semesterlektüre zurechtzustutzen, ohne dafs der Leser in seiner Illusion gestört wird. Als einen recht brauchbaren Auszug bezeichnet die Arbeit E. Werner SwS. '97, 181. *Fairy Tales of the Brothers Grimm and W. Hauf* hat Emil Penner herausgegeben, deren Texte er „meist“ der anonymen Übersetzung der sog. Rainbow Series entnahm. Dem Lehrer, der das Büchlein etwa benutzt, wird es sicherlich darauf ankommen zu wissen, wo der Herausgeber aufserdem noch geschöpft hat. Zu erklären gab es hier naturgemäfs nur wenig. Mary Seymour, deren Shakespeare-Stories vor Jahren der deutschen Schule zuerst von H. Saure zugeführt wurden, um die Tales der Geschwister Lamb aufser Kurs zu bringen — was freilich bei der Zähigkeit, mit der man in Deutschland an dem einmal Bekannten und Beliebten festhält, nicht gelang — ist für zwei Bändchen herangezogen worden: *Chaucer Stories* und *Shakespeare Stories,* beide ausgewählt und erklärt von Clemens Klöpper. Die Chaucer Stories geben den Prolog der Canterbury Tales und neun der übrigen Erzählungen in Prosa wieder; die Shakespeare Stories umfassen zwölf Nummern. *The History of Little Jack* und *The History of Sandford and Morton* von Thomas Day, erklärt von Hugo Gruber, bietet z. T. der Schule schon Bekanntes. Es ist eine durchaus zu empfehlende Lektüre. Endlich verdient *English History,* ausgewählt und erklärt von F. J. Wershoven, die Beachtung des Lehrers. Wershoven hat seine ausgezeichnete Befähigung für Auswahl und Bearbeitung einzelner, zerstreuter Texte zu einem belehrenden und erfreuenden Gesamtbilde oft genug bewiesen, so dafs man auch diesem Bande mit vollem Vertrauen entgegenkommen wird. Und er rechtfertigt dieses Vertrauen vollauf! Die Darstellung wesentlicher Momente, hervorragender Personen aus der Geschichte Englands ist eine ausgezeichnete Einführung des Schülers in die Kenntnis des fremden Volkes und seiner Entwickelung.

Von A. Hamanns Schulausgaben englischer Schriftsteller (Leipzig, Stolte) hat Ber. nur Bd. 4: *William Shakespeare, The Tempest,*

herausgegeben von A. Hamann, zu Gesicht bekommen. Es ist ein höchst glücklicher Gedanke dieses in unseren Schulen selten oder nie gelesene Drama der Schullektüre zu gewinnen; die Ausgabe zeichnet sich durch eine sorgfältige Einleitung und mafsvolle, doch erschöpfende Erklärungen aus. Bd. 2 enthält *J. H. Ewing, Jackanapes. Daddy Darwins Dovecot,* Bd. 3: *Sir Edward Creasy, The 15 decisive Battles of the World,* beide von demselben Herausgeber.

Die Sammlung *Modern English Writers* (Wolfenbüttel, Zwissler) ist fortgesetzt worden durch II. *Autobiography of a Slander by Edna Lyal. and Abraham Lincoln,* für den Schulgebrauch bearbeitet von Camilla Hammond, und III. *Great Englishmen, Biographien,* herausgegeben von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Die Autobiography ist eine prächtige Jugendschrift, zu der die Lebensgeschichte Lincolns von einem anonymen Verfasser nicht recht passen will; die von Wershoven verschiedenen englischen Schulbüchern entnommenen, leicht geschriebenen Lebensbilder, vom Herausgeber als passender Lesestoff der Unterstufe zugewiesen, führen vor: Alfred d. Gr., den Schwarzen Prinzen, W. Caxton, Thomas More, Drake, Newton, Clive, Stephenson, Nelson, Scott.

Unter den in Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller dargebotenen Gaben erfreuen als annehmbare Bereicherung der geschichtlichen Lektüre *Stories from English History by various Authors,* für den Schulgebrauch herausgegeben von J. Bube; mit 16 Abbildungen und 3 Karten. Es sind hier 30 wenig umfangreiche, ohne alle Schwierigkeit verständliche Skizzen aus der englischen Geschichte zusammengestellt, die dem Schüler die Zeit von Cäsars Landung bis zur Gegenwart vorführen. *Drei Erzählungen von Anthony Trollope,* George Walker at Suez, The O'Conors of Castle Conor und Returning home, hat Prof. J. Ellinger herausgegeben, ein nützlicher Zuwachs des der Schule zur Verfügung stehenden novellistischen Lesestoffs. Einige von den früher erschienenen Bänden bespricht A. B. ZR, '97, 537. Zahlreiche Druckfehler werden nachgewiesen. Cranford, der von J. Schmidt herausgegebenen Erzählung der Mrs. Gaskell, kann B. im Gegensatz zum Herausgeber keinen Geschmack abgewinnen; wenn ihm aber Gatty, Parables from Nature zur Privatlektüre 11—14jähriger Kinder geeignet scheint, so ist das eine unbegreifliche Unterschätzung, ja Verkennung des Werkes.

Eine hervorragende Erscheinung ist: *Lord Byrons Werke in kritischen Texten mit Einleitung und Anmerkungen,* herausgegeben von Eugen Kölbing. II. Band: The Prisoner of Chillon and other Poems. Es sind hier mit den genannten sieben Dichtungen Lord Byrons vereinigt: Sonnet, Stanzas to —, Darkness, Churchill's Grave, the Dream, Incantation, Prometheus (S. 273—317), dazu Einleitung (1—271) und Anmerkungen (323—450). Die Schule wird von dem Dargebotenen nur Prisoner verwenden können, dessen Brauchbarkeit als Schullektüre Kölbing wie einst Hengesbach (Shall we read Lord Byron in our classes and which of his works?) hoch anschlägt. Die Anmerkungen, sagt Ellinger ZöG. 48, 523,

übertreffen an Reichhaltigkeit alle bisherigen Kommentare. Einige Abweichungen seiner Auffassung von Kölbings stellt Ellinger an den Schlufs der Besprechung.

Die Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit (Gaertner) hat den Lesestoff durch einige wertvolle Gaben bereichert. Bd. 27 der englischen Reihe enthält *The Counties of England* von Ch. M. Mason, herausgegeben von Dr. O. Badke. Der Schüler wird hier gründlich mit dem englischen Lande bekannt gemacht, er erhält die verschiedensten Eindrücke und blickt in die verschiedensten Beschäftigungskreise. Bd. 28: *Dickens' Christmas Carol,* herausgegeben von Th. Hegener, gestattet sich den etwas überflüssigen Luxus englisch geschriebener Einleitungen und Erklärungen. Bd. 29: *Modern Travels and Explorations by Charles Darwin, Edw. Whymper, and others,* herausgegeben von Prof. H. Krollick, führen den Leser in die Cordilleren, ins Gebiet der Nilquellen, ins Herz des Himalaya und werden sicherlich viel Interesse erwecken. Bd. 30: *The Heroes of English Literature,* aus Originalschriften ausgewählt und erklärt von Dr. W. Rost, sind um so empfehlenswerter, als eigentliche Litteraturgeschichte vom Schulunterricht ausgeschlossen ist. Der Schüler liest von Chaucer, Shakespeare, Milton, Swift, Goldsmith, Burns, Byron, Bulwer. Einen sehr guten Griff hat Wershoven mit Band 31: *Great Englishwomen* gethan; Queen Elizabeth, Grace Darling, Florence Nightingale, Elizabeth Browning, Mary Somerville werden besonders junge Leserinnen mit Interesse erfüllen. Zu all diesen Bänden sind sauber gearbeitete Wörterbücher besonders käuflich. Über früher erschienene Bände vergl. ZR. '97, 368 (II, 22 A. B.), ZbG. 33, 127 (II, 1—4, 6, 10 Wohlfahrt).

3. Lesebücher.

Des verstorbenen Professor Heinrich Lüdecking wohlbekanntes und weitverbreitetes *Englisches Lesebuch* ist in seinem ersten Teile durch Herm. Lüdecking einer Umarbeitung unterzogen worden, die es den Anforderungen der preufsischen Lehrpläne für Knaben- und Mädchenschulen gemäfs gestaltet hat. Der aus sehr verschiedenen Gebieten des Wissens entlehnte Stoff hat an Mannigfaltigkeit eingebüfst, dafür herrscht aber jetzt das spezifisch Englische in erfreulicher Weise vor. Mit vielem Geschick und anerkennenswerter Umsicht hat der Bearbeiter wertvollen Stoff zusammengetragen, auch durch Aufnahme einiger Gespräche der Konversation Vorschub geleistet. Der Abschnitt Gedichte umfafst 40 Nummern; Anmerkungen und Wörterbuch verraten Sorgfalt.

Zu dem Jb. XI, 40 besprochenen *Englischen Lesebuch für die Secunda und Prima höherer Lehranstalten* von Dr. Hermann Conrad ist ein umfangreicher zweiter Teil hinzugekommen, der Beschreibungen und Schilderungen, Briefe, Reden, Gespräche, Gedichte und, als Grundlage für Sprechübungen über Gebiete des täglichen Lebens, Mitteilungen nützlicher

Kenntnisse enthält. Die Beschreibungen, nach vortrefflichen Quellen sorgsam zusammengestellt, beziehen sich zum gröfseren Teile auf England und Amerika; über Verfassung, Flotte und Landheer Brittanniens, über die grofsen Städte und das Leben auf dem Lande, über Reiserouten zu Wasser und zu Lande erhält der Schüler eingehende Auskunft, doch fehlen auch naturwissenschaftliche Abschnitte so wenig wie biographische. Unter den Rednern des Abschnitts „Speeches“ stehen Emperor William, Frederick the Great, Emperor Frederic, Bismarck neben Lord Chatham und Mr. Chamberlain. Die erläuternden, meist sachlichen Anmerkungen verdienen besondere Anerkennung. Über Teil I vgl. Bbl. Anglia 7, 85 (Löwisch). Ein von A. Verron verfafstes, von K. Holtermann in zweiter Auflage den neuen Lehrplänen angepafstes *Englisches Lesebuch für die mittleren Klassen der höheren Lehranstalten* setzt sich gelegentlich aus Lesestücken zusammen, die aus anderen Werken ähnlicher Art übernommen sind — aus Saures Engl. Lesebuch, Zimmermanns Übungsbuch, Görlich oder Wershoven-Becker, Engl. Lesebuch. Das meiste ist indessen original englischen Quellen entnommen: Chambers, Lingard, Macaulay, Clyde, Escott u. a. Der Bearbeiter der zweiten Auflage hat es sich angelegen sein lassen, das Buch zu gunsten des fremdländischen Stoffes umzugestalten: ein Abschnitt ist der Geschichte, ein anderer der Geographie Grofsbritanniens gewidmet; ein anderer, Letters and Dialogues, dient praktischen Zwecken, der letzte, Poems, vereinigt 28 meist sehr bekannte Gedichte. Anmerkungen und Wörterbuch beschliefsen das Buch; eine Karte Grofsbritanniens und Irlands fehlt nicht. — A. Ohlert, *Englisches Lesebuch für die Oberstufe der höheren Mädchenschulen* bietet eine gute Auswahl und ist daher um so freundlicher zu begrüfsen, als der Kursus im Englischen auf der preufsischen höheren Mädchenschule auf drei Jahre beschränkt, diesen Anstalten mithin in nur geringem Grade die Möglichkeit gewährt ist, Autorenlektüre zu treiben. Ohlerts Lesebuch enthält als novellistischen Stoff Tales in Poetry and Prose, Belehrendes in den Abschnitten Geography, History, English Society. Am Schlusse ein Wörterbuch.

4. Gedichtsammlungen.

Als Seitenstück zu den Französischen Gedichten veröffentlichte A. Ohlert, *Englische Gedichte für die Oberstufe der höheren Mädchenschulen.* Es sind 62 Nummern auf drei Stufen verteilt. Neben Bekanntem und Bewährtem erscheint manches Neue, anderes, was zum eisernen Bestand solcher Sammlungen zu gehören schien, ist bei Seite gelassen — beides verdient Dank. Die Anmerkungen unter dem Texte beschränken sich auf das Notwendigste.

Einen stattlichen Band *English Poems and Proverbs,* ausgewählt und bearbeitet von Oberlehrer J. Ph. Offermann legt English Library (Kühtmann) vor. Er enthält 84 Dichtungen von etwa 45 Dichtern, dazu eine Anzahl Sprichwörter. Die Auswahl verdient alles Lob, ebenso die biographischen Notizen und die Erklärungen.

5. Konversation.

Prof. Dr. Meurer, *Sachlich geordnetes englisches Vokabularium mit besonderer Berücksichtigung der Konversation nebst Phraseologie und Sprechübungen über Verhältnisse des täglichen Lebens* enthält eine reiche Sammlung von Vokabeln, Phrasen und Sprichwörtern, nach Begriffen geordnet, die dem Lernenden zweifellos von Nutzen sein wird. Doch rechtfertigt das Buch kaum die Angabe des Titels „mit besonderer Berücksichtigung der Konversation“ und die verheifsenen Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens sucht man vergeblich. Wenn einer auch sämtliche Worte der englischen Sprache erlernt hat, die Speisen, Getränke, Tischgeräte und Mahlzeiten bezeichnen, so wird er noch lange kein Tischgespräch in englischer Sprache führen können. Mehr als jenes aber bietet das Buch nicht. Das *Hilfsbüchlein zur Erlernung der englischen Konversationssprache oder 32 Gespräche mit den dazu gehörenden Vokabeln* von Dr. Wilh. Ulrich steht auf veraltetem Standpunkt und vermag modernem Anspruch nicht zu genügen. An Dr. A. Gärtner, *Systematische Phraseologie der englischen Umgangssprache* hat Pabst, Bbl. Anglia 7, 346 mancherlei auszusetzen; am wenigsten befriedige auch hier die Bezeichnung der Aussprache. K. Deutschbein, *Stoffe zu englischen Sprechübungen. Vokabel- und Hilfsbuch für die Lektüre und Vorkommnisse des täglichen Lebens* führt den Schüler durch neun Kreise: The School, wo in 16 Lessons vom Schulzimmer, von der Arbeitszeit und den Ferien, Schulfesten und einigen Schuldiziplinen wie Mathematik, Geographie und Geschichte die Rede ist; The Church (darin u. a.: Miscellaneous Passages from the Bible and the Prayer Book, Church Holidays); The Family, The House, The Town, The Country, Time, The State, London and its Environs. Dem Lehrer ist überall weiter Spielraum gelassen, das Stellen von Aufgaben, in denen das Gelesene eingeübt und verwertet wird, fällt ihm allein zu. Die 16 Bilder zu dem Abschnitt London and its Environs sind nach guten Photographien sauber hergestellt und bilden einen erfreulichen Schmuck des Buches. — Dr. R. Kron, *The Little Londoner* ist der Zwillingsbruder des Petit Parisien: auch hier bilden Realien des Volkslebens die Grundlage, auch hier wird eine Fülle von Stoff meist in darstellender, seltener in dialogischer Form beigebracht, eine grofse Menge von Vokabeln überliefert. *Spoken English. Everyday Talk with Phonetic Transscription* by E. Th. True and Otto Jespersen sei gelegentlich der 4. Auflage als ein bekanntes vortreffliches Hilfsmittel aufs neue erwähnt.

6. Anschauung.

Für den Anschauungsunterricht hat Dr. Ew. Goerlich auch *Englische Vokabularien* zusammengestellt, deren erstes *der Stadt* gewidmet ist, wie sie auf dem bekannten Hölzelschen Bilde veranschaulicht wird. Was oben von seinen französischen Vokabularien gesagt wurde, gilt

auch hier. Die Betrachtung gruppiert sich um neun Punkte, von denen der dritte: public and private buildings am eingehendsten behandelt ist. Das 2. Bändchen schliefst sich an den *Winter* an. — Der Parallelunternehmung völlig entsprechend enthält Band III des *Konversationsunterrichts im Englischen* eine *Englische Sprachlehre* von K. Bowen und C. M. Schnell: English Grammar (S. 1—34 und Vocabulary (35—60). Ebenso entspricht Bd. IV dem französischen: *A View of London. Lessons in English Conversation after Hölzels Picture „London" arranged by* K. Bowen and C. M. Schnell. Besondere Gesprächsthemen bilden hier die Themse, der Schiffsverkehr auf dem Flusse, London Bridge, Tower, St. Paul, Westminster Palace und Abbey. Daneben stellt sich wiederum als Seitenstück zu der französischen Arbeit desselben Verfassers: *London. Walks in the Metropolis of England. Mit Anlehnung an das Hölzel-Bild „London" für den Schulgebrauch herausgegeben von* Dr. Edmund Wilke. Die Einrichtung ist genau wie dort: Wilke bietet zusammenhängende Berichte über die eben genannten Gebäude, Brücken usw. Beide Werke sind mit dem verkleinerten Bilde „London" in Farbendruck geschmückt. Die Hölzelschen Bilder sind auch die Grundlage der *Einführung in die englische Konversation auf Grund der Anschauung für die Hand der Schüler bearbeitet von* K. Heine. Der Verfasser, bereits bekannt durch seine Broschüre: „Methodische Winke für die Einführung in die französische Konversation" und durch das Parallelwerk „Einführung in die französische Konversation" (Jb. XI, 28), weifs den Unterricht lebhaft und anregend zu machen, indem er die Beschreibung des Bildes und das Frage- und Antwortspiel sowie die Aufstellung der Vokabelreihen durch hübsche Reime und Rätsel unterbricht. Heine überläfst dem Lehrer weniger als die früher genannten Autoren, die nur Stoff bieten; von Anfang an giebt er dem Schüler den Zeigestock in die Hand und befiehlt: Show me . . . ! Er fordert ihn auf, auch schriftlich den gewonnenen Stoff zu verarbeiten, und leitet damit zur freien Arbeit an. Nach und nach wird die Freiheit des Lehrers gröfser, die Bewegung infolge des gewonnenen Wortvorrats freier. Das Buch macht den Eindruck einer ernsten, wohldurchdachten Arbeit und wird zweifellos mit gutem Erfolg benutzt werden.

7. Realien.

Das ausgezeichnete Hilfsmittel, das Dr. Clemens Klöpper in seinem *Englischen Real-Lexikon* geschaffen, hat allgemeinen Beifall gefunden. Eine wertvolle, fleifsige, gewissenhafte, moderne Arbeit heifst es in einer der zahlreichen Beurteilungen; dafs sich Ungleichheit unter den Artikeln beobachten läfst, ist nicht wunderbar und war nicht zu vermeiden. So wird gelegentlich bemerkt, dafs die Rechtsinstitutionen zu breit behandelt seien, Gewerbe, Handels- und Verkehrsverhältnisse zurücktreten, notwendige Artikel vermifst werden. Auch über das wird der Streit nie aufhören können, was in solchem Lexikon zu suchen ist. Vgl. SBl. 5, 73; ZlS.

8, 323; Neogl. 1, 26; ZR. '97, 158; Bbl. Anglia 7, 225. Inzwischen ist das Unternehmen rüstig fortgeschritten; die Fülle der gebotenen Belehrung auf allen Gebieten ist so grofs, dafs kleinliche Ausstellungen, Rügen der Ungleichheit (etwa warum Gertrud, Hamlets Mutter, eines Artikels gewürdigt ist und Cordelia nicht!), Tadel der Auswahl verstummen sollten. Der von Prof. Böddeker verfafste Artikel *Dictionaries* ist besonders erschienen.

8. Litteraturgeschichte.

Prof. Dr. Rich. Wülkers umfangreiches und mit vielen vortrefflichen Abbildungen geschmücktes Werk *Geschichte der englischen Litteratur von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart* hat noch ferner wohlwollende und lobende Beurteilungen erfahren. Der Vorwurf der Ungleichheit in der Behandlung einzelner Abschnitte wiegt bei einem so weitschichtigen Unternehmen nicht schwer und wird bei jeder neuen Auflage — und von ganzem Herzen wünschen wir dem Buche recht viele — immer mehr entkräftet werden. Keine Anstalt sollte es versäumen, Wülkers Litteraturgeschichte ihren Schülern zugänglich zu machen und dadurch für die Litteratur Englands Interesse zu erregen. Vgl. Bbl. Anglia 7, 161, 370; Engl. Stud. 23, 304—311; ZbG. 33, 132; SBl. 5, 218; ZöG. 48, 625—634 (Schipper); Archiv 100, 195. E. Engel hat seine *Geschichte der englischen Litteratur von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit* in 4. Auflage völlig neu bearbeitet. Es ist das Seitenstück zu der französischen Litteraturgeschichte und wird allen Lesern, die nicht wissenschaftliche Zwecke verfolgen, als anregende Lektüre willkommen sein. Der Aufputz durch Büchertitel am Schlusse der Kapitel fehlt auch hier nicht.

Dr. C. Weiser, *Englische Litteraturgeschichte* teilt in der bekannten und bewährten Sammlung Goeschen auf 150 Seiten das Wesentlichste und Wissenswerteste aus der englischen und amerikanischen Litteraturgeschichte mit. Die Darstellung ist knapp, doch übersichtlich. Es wird bessere Dienste thun als O. Bräunlich, *Hilfsbüchlein für das Studium der englischen Litteraturgeschichte.* Wie in dem französischen Seitenstück Engel, liegt hier Mager als „unterrichtlich erprobtes“ Werk vornehmlich der hastigen Darstellung zugrunde. Von Auswahl des Stoffes zum Zweck der Schule ist nichts zu bemerken; was sollen „die strebsamen Schüler und Schülerinnen“, denen das Büchlein gewidmet ist, mit Laurence Minot, Robert Henryson, Thomas Wyatt, Joseph Hall beginnen? Eine arge Transskription von Geoffrey ist Schoffry.

Dr. H. Mensch, *Characters of English Litterature* will den Zwecken der Schule dienen. Die dritte Auflage hat gegen die vorige einige Veränderungen aufzuweisen, Unrichtiges ist getilgt, die Noten geben meist Übersetzungen seltener Worte.

Folgende Monographieen werden mit Erfolg im Unterricht Verwendung finden: H. Feustel, *Robert Burns. Ein Bild seines Lebens und Wirkens,*

eine anregend geschriebene, für Schüler bestimmte Darstellung, an der nur auszusetzen ist, dafs die Proben nicht in der Sprache des Originals, sondern in der deutschen Übersetzung mitgeteilt werden. Gelobt von Rost, Englische Lektüre an der Oberrealschule. Immanuel Schmidt, *Miltons Jugendjahre und Jugendwerke* wird den Lehrern zur Benutzung empfohlen Bbl. Anglia 7, 304 (G. Sarrazin), doch kann es einem reiferen Primaner recht wohl in die Hand gegeben werden. Sehr lesenswert für Realgymnasiasten, die sich mit Dickens beschäftigen, ist Prof. Wülkers Vortrag *Charles Dickens und seine Werke*. Bemerkungen *Zu Dickens' Christmas Carol* veröffentlicht R. Sprenger Engl. Stud. 23, 455.

9. Wörterbücher.

Von Muret, *Encyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache* liegt nunmehr der erste Teil (englisch-deutsch) abgeschlossen vor; der zweite schreitet rüstig vorwärts. Auch Griebs *Englisch-deutsches Wörterbuch,* neu bearbeitet und vermehrt von Dr. A. Schröer ist bis zur 24. Lieferung (bis *unaware*) gediehen. Vgl. Engl. Stud. 23, 183, 197; ZR. '97, 606; NS. 4, 380. Flügel-Schmidt-Tanger wird Bbl. Anglia 7, 289—393 von Dr. A. Schröer als eine solide, tüchtige Arbeit, eine litterarische Leistung empfohlen; vgl. Engl. Stud. 23, 191; Thieme-Preufser Bbl. Angl. 7, 144 von Glauning günstig beurteilt, vgl. Engl. Stud. 23, 183. *Ergänzungen zu dem englischen Hand- und Schulwörterbuch von Flügel-Schmidt-Tanger* giebt F. Hummel NS. 4, 23 f. auf Grund der Klassenlektüre.

10. Zeitschrift.

English-Journal-Français für deutsche Leser hat sich unter der neuen Leitung auch ferner bewährt. Mit der Auswahl des Gebotenen kann der Leser durchaus zufrieden sein.

X.

Geschichte

P. Pomtow.

I. Allgemeiner Teil.

1. Geschichtsunterricht im Auslande.

Baar bietet in den *Studien über den Geschichtsunterricht an den höheren Lehranstalten des Auslandes* den zweiten Teil seiner gleichbezeichneten Abhandlung vom Jahre 1895, vgl. Jb. X, 3. Wie damals Frankreich, Nordamerika und Rufsland, hat er diesmal Englands, Spaniens und Norwegens Schulwesen hinsichtlich des Geschichtsunterrichts durchmustert, wobei ihm nun die betreffenden Abschnitte bei Baumeister I 2 zu statten gekommen sind. Dem deutschen Unterrichtsbetrieb verhältnismäfsig nahe steht Norwegen. Eigenartig und von weitgehender Vorurteilslosigkeit zeugend ist die Stoffanordnung für die 3 obersten Klassen. Hier ist vorgeschrieben Geschichte des Altertums, nordische Geschichte und drittens die Geschichte eines der gröfseren Kulturvölker nach freier Wahl; — thatsächlich ist das meistens die Frankreichs. — Nach Spanien scheint die Ahnung von einer Kunst der Lehrpraxis überhaupt noch nicht gedrungen zu sein; es kennt nach Baars Urteil nur Geschichtsvorlesungen, nicht Geschichtsunterricht. Den Text seiner Hefte legt der Lehrer bei seiner Anstellung als sogenanntes Programm der Behörde vor; dieses Programm wird späterhin meist zu einem Lehrbuch ausgestaltet, deren es dementsprechend eine unübersehbare Menge giebt. „Als Korrektiv . . . mag es dienen, dafs der Lehrer in seinem Fach eine vielseitige Ausbildung genossen hat, und dafs er täglich nur eine, höchstens an 3 Wochentagen 2 Lektionen (zu $1^1/_2$ Stunden) zu geben hat. So wird es ihm nie an der nötigen Frische fehlen, welche die beste Vorbedingung für einen lebendigen Unterricht bildet.“ Die Möglichkeit dieses Zustandes beruht allerdings wesentlich darauf, dafs an der spanischen Einheitsschule, dem instituto, welches in fünfjährigem Kursus bis zum Abiturientenexamen führt, nur ein dreijähriger Geschichtsunterricht und zwar in den letzten Jahren statt-

findet. Historia de España beginnt, Historia Universal folgt, Historia Natural schliefst die geschichtliche Bildung des im Durchschnitt fünfzehnjährigen Abiturienten ab. — Ist der Unterricht in Spanien denkbar uniform, so in England denkbar mannigfaltig und regellos. Jede Schule gestaltet sich hier nach ihrem Ermessen und nach eigenen Bedürfnissen Plan, Pensen und Lehrgang. Selbst der natürliche Gang geschichtlicher Entwickelung, der Fortschritt vom Früheren zum Späteren, bleibt zumeist unbeachtet. Abschnitte aus der alten und der neueren englischen Geschichte wechseln je nach Belieben und Bedürfnis, grofse Lücken, die dazwischen entstehen, werden vielfach überhaupt nicht ausgefüllt, und selbst wo, wie in der Etonschule, die Jahreskurse historisch aneinanderschliefsen, werden sie tertialweise in griechische, englische, römische Geschichte zerlegt, wobei thatsächlich die englische im zweiten Jahresdrittel der griechischen folgt, der römischen vorangeht. Die englische Unterrichtsmethode ist zwar entsprechend frei von Zwang und Regel, läfst aber dennoch einen gemeinsamen Grundzug erkennen, der am schärfsten durch die beiden Schlagworte recitation und papers zu bezeichnen ist, d. h. „man läfst auswendig lernen und zu Hause für jede oder jede zweite Stunde schriftliche Arbeiten anfertigen, die in der Schulstunde nachgesehen werden.“ Es steht dies Verfahren unter dem Einflufs der Aufnahmeprüfungen an den Universitäten, die, nach den angeführten Beispielen zu schliefsen, in den schriftlichen Aufgaben hohe Anforderungen nicht nur stellen, sondern auch erfüllt erhalten. Baar nennt die Ausbildung derjenigen Schüler, „denen das Glück zu Teil wird eine der besseren (public) Schulen zu besuchen“ — das sind ca. 30—70 gegenüber 10—15 000 Privatschulen — vortrefflich. Dafs das Ergebnis trotz der geschilderten Anarchie ein so günstiges ist, ist er geneigt auf die dem Schüler gelassene Freiheit und Selbständigkeit zurückzuführen; die deutsche Systematik scheine durch zu starke und strenge Bevormundung die Selbstthätigkeit des jugendlichen Geistes herabzudrücken. Allerdings seien auch die Lehrbücher teilweis vortrefflich.

Weit eingehender natürlich als Baar bei seinem weitschichtigen Stoffe es kann, orientiert uns Wertsch in einem Programm über den *Geschichtsunterricht in Frankreich*. Besonders interessant ist der zweite Hauptteil (S. 9—29), welcher die in Frankreich nach wie vor gepflegte patriotische Lüge durch zahlreiche Beispiele erläutert. Zeitschriften einerseits, Duruy, Doneaud und Ducoudray andererseits, ersterer als Vertreter der französischen Geschichtswissenschaft, der zweite als populärer Geschichtsschreiber, der letzte als Schulhistoriker, liefern diese Beispiele, aus denen der Deutsche die angenehme Überzeugung gewinnt, dafs französische Selbstverblendung — unser bester Bundesgenosse jenseit der Vogesen — ungeschwächt fortlebt. Das darf uns um so angenehmer sein, als die äufseren Fortschritte des französischen Unterrichtswesens seit 1871 geradezu enorm sind. Das französische Unterrichtsbudget ist seit 1875 von 38 bis auf fast 200 Mill. Frcs. gewachsen, ungerechnet die halbe

Milliarde, die in Anschaffungen und Neubauten nebenher ausgegeben ward, die Zahl der Studierenden von 9893 auf 22 328; 1892 hatten die höheren Lehranstalten 175 000 Schüler. Noch immer leistet im Unterricht die katholische Kirche dort Erstaunliches. 42 % dieser Schüler besuchten ihre Stiftungsschulen. — Auch Frankreich hat eine Art Einheitsschule in dem gemeinsamen Unterbau der collèges und lycées; Geschichtspensum: französische Geschichte bis 1815. Dann — etwa von unserer IV aufwärts — beginnt die Gabelung in die klassisch-philosophische und die mathematische Abteilung. Das hat für den Geschichtsunterricht nur die Bedeutung, dafs in letzterer, welche eine Jahresklasse weniger umfafst, das Pensum der Mittelklassen, orientalische, griechische und römische Geschichte, auf 2, in ersterer auf 3 Jahre verteilt ist. In beiden Abteilungen umfassen die letzten 4 Jahreskurse wiederum nur die Geschichte Frankreichs und zwar 1. —1270, 2. —1610, 3. —1789, 4. —1889. Während die mathematische Selekta bei 19 Wochenstunden Mathematik und 6 Stunden Physik und Chemie, für Geschichte keine Zeit mehr findet, hat die philosophische Selekta einen wöchentlich dreistündigen Unterricht in Kultur- und Kunstgeschichte. Das einer jeden Stufe in Stichworten vorgezeichnete Programm beweist Geschmack, Einsicht und tüchtiges Eindringen in den Stoff. Das der Kulturgeschichte beginnt folgendermafsen: „Prähistorische Epochen: Wissenschaften, durch die wir sie kennen. Zeitalter des Steins und des Metalls. Fortschritte in Werkzeugen, Ernährung, Wohnung. Megalithische Denkmäler. Kultur des alten Orients: Religionen, Sitten, Gewerbe, Handel. Verschiedene Schriftarten. Hieroglyphen, Keilinschriften. Neue Entdeckungen u. s. f.“ So wird das, z. T. sehr eingehend, bis 1789 durchgeführt. Überhaupt findet, auch in den anderen Programmen, das Kulturgeschichtliche weitgehende Berücksichtigung, ebenso auch die Litteratur. Ganz in diesem Sinne löst der französische Geschichtsunterricht auch die uns so vielfach bewegende Frage nach dem Abschlufs des Geschichtsunterrichts in der Gegenwart; es soll ein Zeitbild in möglichster Vollständigkeit und Vielseitigkeit gegeben werden, in dem der Stand der Civilisation, die geistigen und wirtschaftlichen Strömungen der Zeit durchaus im Vordergrunde stehen. — Die methodische Vorschrift verlangt anschaulichen, mündlichen Vortrag des Lehrers, der durch Fragen zu beleben ist, und umfassende schriftliche Aufgaben, „Gedanken über eine Periode oder eine bestimmte Persönlichkeit“. Doch vermutet Wertsch, dafs diese Methode mehr auf dem Papiere existiere als in Wirklichkeit, weil bei dem ungeheuren Stoff, der zu bewältigen sei, der Nachdruck ganz von selbst auf das Lehrbuch falle. — Wie dem auch sein mag, der Geist, welcher aus dieser Neuordnung redet, ist ein durchaus ernsthafter und geeignet auch uns zu sorgsamer Weiterbildung anzusporuen.

2. Allgemeine Methodik.

Die allgemeinen methodischen Erscheinungen des Jahres sind fast alle durch Lamprecht beeinflufst, zum grofsen Teil hervorgerufen; nicht gerade immer direkt durch seine theoretischen Erörterungen, dazu liegt deren Entstehungszeit noch nicht weit genug zurück, auch bedarf das Urteil über sie wohl längerer Reife, aber doch durchweg indirekt durch den Geist seiner deutschen Geschichte. Die Art nun, wie zu seiner Richtung Stellung genommen wird, ist sehr erfreulich. Mafsvoll, besonnen abwägend verfahren fast alle, absprechende, unsachliche Urteile fehlen völlig, und mit besonderer Genugthuung darf es begrüfst werden, dafs Kämmel, der sich zu den „bescheidenen Schulhistorikern“ rechnet, veranlafst worden ist, einige Gedanken beizusteuern, wohl geeignet, das Thema des, leider ja ziemlich chaotischen, wissenschaftlichen Streites schärfer zu fassen. Fehlt es nun zwar an heftigen, wenigstens an einseitigen, Gegnern des Neuen, so doch nicht an einem heftigen Freunde; wenigstens kann Karl Lorenz in München, wohl so bezeichnet werden. Er hat, charakteristischerweise an einer Handelsschule, sich von der ausschlaggebenden Bedeutung der Massenwirkungen überzeugt, in der Geschichtsentwickelung erkennt er ebensowenig Sprünge an wie in der Naturentwickelung, sondern glaubt, „dafs alles seinen naturgemäfsen, organischen Entwickelungsgang geht und gehen mufs“.

Lorenz' Buch *„Der moderne Geschichtsunterricht“* ist die weitere Ausgestaltung eines Berichtes, der im Vorjahr über die Reform dieses Faches an die Behörde zu erstatten war; d. h. dieser Bericht liegt dem kleineren, dem theoretischen Teile (S. 5—28) zu Grunde, zu dem ein fünffach umfangreicherer praktischer Teil hinzugekommen ist. Das Buch ist eigenartig entstanden. Der Verfasser teilt mit, dafs er bis zur Abfassungszeit die einschlägige Litteratur sorgfältig verfolgt habe, „von dem Tage an aber, als er sich entschlofs, die betreffende Broschüre zu schreiben, hat er grundsätzlich keine fremde Arbeit mehr berührt“. Es gehört besonders heutzutage Mut dazu, so zu handeln, Mut, Geschmack und Selbstvertrauen; diese treten denn auch wie in dieser Handlungsweise im ganzen Buche deutlich hervor. Doch nicht ganz ohne Nachteil! Wärme, Frische, persönliche Färbung der Sprache und Gedanken sind zum Genufs des Lesenden so zwar trefflich gewahrt, bei schwierigeren Problemen indefs, der Frage z. B. nach den Zielen der Geschichtswissenschaft (S. 8 ff.), nach dem natürlichen Gebiet des Anfangsunterrichtes (S. 21), nach den an den Geschichtsunterricht zu stellenden prinzipiellen Anforderungen (S. 12) u. ähnl. erweckt die lebhafte, persönliche, kurz und bündige Lösung doch ein wenig den Anschein der Naivetät, vielleicht oder wahrscheinlich zu Unrecht, jedenfalls aber nicht zum Vorteil der Wirkung. Hinzu kommt, dafs das Verständnis oder wenigstens die Übersicht unter einer gar zu künstlichen Disposition leidet, die zu willkürlicher Teilung von Einheiten, zu Wiederholungen unter neuen Gesichtspunkten, zu häufigen Verweisungen

führt. Die einfache psychologische Grundlage des Unterrichtes wird dadurch verschoben. — Im ganzen ist der Eindruck des theoretischen Teiles, nur auf ihn bezieht sich das Vorstehende, recht erfreulich, weniger wegen der darin vorgetragenen Ansichten, sie sind z. T. sehr gewagt, als wegen des tüchtigen Strebens, der fröhlichen Thatkraft und der Freude am Beruf, die aus ihm sprechen. Der bisherige Betrieb der Geschichtswissenschaft und des Unterrichts dünkt Lorenz allzu einseitig; es gilt ihm auch im gymnasialen Lehrbetrieb „die Bedeutung des persönlichen Momentes auf das richtige Mafs zurückzuführen.“ Den Zusatz „ohne es zu unterschätzen“ wird der bedeutungslos finden müssen, der da liest, wie die Darbietung des Neuen in jeder Stunde damit beginnen soll, „dafs die Schüler gemeinschaftlich durch katechisierende Methode nach dem berühmten Muster der platonischen Dialoge herausbringen, wie sich auf Grund der gegebenen Verhältnisse die Dinge logisch (!) wohl werden weiter entwickelt haben. Wichtig sei zunächst die Frage: Was hat sich ereignet? Wichtiger die: Wie hat es sich ereignet? Am wichtigsten die: Warum hat es sich überhaupt ereignet, warum gerade so und nicht anders?“ — Wer diese letztere auch nur in einem einzigen Punkte erschöpfend beantworten zu können glaubt, der durfte nicht erst „als höchstes Zukunftsideal, als der historischen Weisheit letzten Schlufs“ die Philosophie der Geschichte bezeichnen, — er mufste sich bewufst sein, dafs er die Erfüllung dieses Ideals schon voraussetzt. Knapp und treffend wird dann mancherlei über die Gefahr des Moralisierens, über Ziel und Wert des Geschichtsunterrichts u. dgl. m. gesagt, doch läfst sich nicht verschweigen, dafs das alles nicht hinreichend durchgebildet und centralisiert erscheint, um als fertig gelten zu dürfen oder zu wirken. — Der praktische Teil ist auf Realschulen berechnet; L. wünscht in ihm zu zeigen, „nicht wie viel, sondern wie wenig man eventuell den Schülern bieten darf“, obwohl er sich bewufst bleibt, hier und da einen Gedanken haben einfliefsen zu lassen, der für Schüler zu hoch ist. Stichworte sind zunächst zu Übersichten über die Geschichte der einzelnen Völker und Zeitalter zusammengereiht, dann sollen einige „Proben moderner Geschichtsauffassung“ Beispiele bieten a) für genetische Behandlung z. B. der Völkerwanderung, Ottos I, b) für Beeinflussung von scheinbar rein geistigen Bewegungen durch soziale und wirtschaftliche Verhältnisse z. B. Christentum, Kreuzzüge, Reformation, c) für vorwiegend objektive Behandlung, Kampf gegen historische Phrasen z. B. die sogenannte Schmach von Canossa, die unsinnige (?) Kontinentalsperre. Leider entbehren diese Proben, der entschieden schwächste Teil des Buches, weitaus der notwendigen Gewissenhaftigkeit im Einzelnen. Keine ist ohne allerschwerste Gebrechen selbst in den Grundlagen, und der frische Ton erscheint hier mehrfach fast leichtfertig. Zu Vorbildern taugen diese höchst subjektiven und durch und durch anfechtbaren Gedankenverbindungen keineswegs. Besser steht es um die dann folgenden Lehrproben an der Hand der Lehmannschen kulturgeschichtlichen Bilder; freilich enthalten sie auch des

Eigenartigen wenig. Die Schlufsbesprechung über soziale, religiöse, nationale und partikularistische Probleme zeigt wesentlich wieder die guten Seiten des theoretischen Teiles: Offenheit, Überzeugungstreue und Mut. Die männlich feste Art, in der Lorenz diese Themata anpackt und die Dinge ohne Scheu beim rechten Namen nennt, mufs auch da noch Gefallen erwecken, wo Preufsen zu schlecht wegkommt und sein Verdienst um Deutschland vergessen scheint.

Ausgesprochener als Lorenz verfolgte den Zweck einer Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der kollektivistischen oder genetischen Geschichtsauffassung Neubauer in seinem Aufsatze *Die Kulturgeschichte auf höheren Lehranstalten.* Seine kurze Wiedergabe und Kritik der Lamprechtschen Anschauungen gipfelt zunächst in dem Satze, dafs es in der Berücksichtigung der sogenannten sozialpsychischen Faktoren sich nicht um etwas Neues handle, sondern nur um einen stärkeren Grad der Berücksichtigung des Kulturellen in der Geschichtschreibung. Man wird dieser Behauptung, die auch Kämmel aufstellt, soweit dabei lediglich die Praxis gemeint ist, zustimmen dürfen, wenn einerseits von den psychisch-suggestiven Wirkungen abgesehen wird, die Lamprecht seinen Faktoren zuschreiben will, und andrerseits nicht vergessen wird anzuerkennen, dafs es immerhin kein kleines Verdienst ist, für eine dunkel gefühlte Vorstellung und unklar geübte Gewohnheit eine bewufste Begründung gesucht, und ihr einen legitimen Anspruch gesichert zu haben. — Neubauers fernere Polemik gegen die von Lamprecht angeblich versuchte Zerlegung der geschichtsbildenden Faktoren in a) durch Instinkte beherrschte Massenbewegungen und b) die Minorität der grofsen Individualitäten beruht auf allerdings naheliegenden Mifsverständnissen und ist inzwischen durch neuere Äufserungen Lamprechts hinfällig geworden. Er hatte schon früher einmal ausgesprochen, dafs es einen Unterschied der Individuen, und damit folgerichtig ihrer Wirkungen, nur dem Grade, nicht der Art nach, gebe, und der wohl klarste seiner Artikel (Zukunft V, 95—209) exemplifiziert an dem Beispiele Bismarcks und an dessen Wort unda fert nec regitur die prinzipiell notwendige Identität in den Instinkten der Massen und dem Willen der Heroen deutlich genug. Leider hat er sich auch eben dort in Bekämpfung seiner Gegner zur Erörterung der an sich unnatürlichen Frage verleiten lassen, welche von diesen beiden Potenzen die mächtigere zu nennen sei (vgl. auch „Zwei Streitschriften“ S. 50 ff.), und liefert dadurch jener Anschauung Neubauers und anderer eine gewisse Berechtigung. Es sei gestattet, mit wenigen Worten auf die Undiskutierbarkeit dieser Frage hinzuweisen, die man so gern als eine real gegebene ansieht. Sie entscheiden wollen heifst etwa ebensoviel, als entscheiden wollen, was im Leben des Baumes das Mafsgebendere und Wichtigere sei — Blätter oder Blüten. Sie sind eben beide zum Bestehen des Organismus notwendig und stehen in einem vielfach wechselnden Ausgleich. Wie Blatt und Blütenknospen potentiell identisch sind und es von Ernährungs- und Witterungsbedingungen abhängt, ob sie sich zu dem einen

oder zu dem anderen ausbilden, wie selbst in verhältnismäfsig spätem Stadium noch ein Übergang aus der einen in die andere Entwickelung einzutreten vermag, geheimnisvollen Gesetzen des inneren Pflanzenlebens in Wechselwirkung mit äufseren Faktoren folgend, so mag in unzähligen Individuen der Keim historischer Gröfse schlummern, der Bedingungen harrend, unter denen er sich zu entfalten vermag. Damit wird die Fülle individuellen Reichtums, die gerade die Gröfsten auszuzeichnen pflegt, in keiner Weise herabgesetzt. Nur nehme man sie nicht als ein a priori Gegebenes, sondern als mit und durch die Umstände Gewordenes und Erworbenes. So weit ein Baum seine Wurzeln treibt, so weit reicht auch sein Astwerk und sein Blätterdach; die Fähigkeit der Grofsen, ihre Zeit zu beeinflussen und gewissermafsen zu leiten, entstammt dem Nährboden eben dieser Zeit, beruht eben darauf, dafs sie zuvor eben diese Zeit in ungewöhnlich weitem Umfang und bis in ungewöhnliche Tiefen durchdrungen und sich zu eigen gemacht haben. — Wo eine Wirkung erzielt wird, lag die Möglichkeit zu ihr allemal vor. Diese Möglichkeit begriffen, und zwar für sich, für ihre Person, begriffen zu haben, die instinktiv richtige Abschätzung der vorhandenen Kräftespannungen und deren Verwendung für den gesetzten Zweck, deren vollendete Ausnutzung zur Erzielung des eben noch Erreichbaren — das macht das geschichtliche Genie aus. Es in prinzipiellen Gegensatz zu seinem zeitlichen und lokalen Nährboden und Thatfelde denken, heifst es in seinem Wesen aufheben. Die Aufgaben, besser die Möglichkeiten, sind das Primäre, sie harren der Geister zu ihrer Lösung, sie wecken sie. Eine Diskussion darüber, ob Bismarcks Genie dazu ausgereicht haben würde, unter Beseitigung der heutigen Geldwirtschaft ein naturalwirtschaftliches Zeitalter in Deutschland zurückzuführen — ist ein Nonsens.

Jener ersten Supposition entsprechend, erörtert Neubauer dann den analogen Gegensatz zwischen dem irrationalen, unberechenbaren Element des historisch Singulären in den Helden zu der angeblich rein kausal bestimmten also berechenbaren Welt des Regulären oder Typischen. Dafs freilich Lamprecht selbst zugebe, dafs diese Sphären „sich an keinem Punkte reinlich scheiden“, erkennt er an, hält aber einen besonderen Beweis davon seinerseits doch nicht für überflüssig. Darin ist ihm ja nun ohne weiteres beizustimmen und zuzugeben, dafs Lamprecht in dem Aufsatz „Was ist Kulturgeschichte“ in der Betonung dieses Gegensatzes reichlich weit geht, immerhin hätte, da er doch dort einen grofsen Schritt über ihn hinaus thut, indem er die sozialen Faktoren zu sozialpsychischen erhebt, eine positive Kritik vielmehr an diesen neuen Massenpsychosen, seien sie als autosuggestive oder suggerierte aufzufassen, ansetzen sollen. So bleibt Neubauers Polemik in den Worten stecken, die den gemeinten tieferen Vorgängen des historischen Lebens gar nicht entsprechen, sondern nur den äufseren Lebensformen, wie wir sie auffassen, den Phänomenen. Wer den Gegensatz zwischen politischer und Kulturgeschichte, zwischen dem Singulären und Regulären als realen fafst, kann allerdings

nichts thun, als versuchen, in unparteiischer Berücksichtigung beider möglichst weit zu kommen. Das ist äufserst gesund, soweit die Darstellung in Frage kommt und wohlbegründet, als didaktische Praxis — als wissenschaftliche Position ist es grundfalsch. Hier gilt es nicht getrennte Sphären anzunähern, sondern die innere Einheit zweier Seiten des Daseins zu begreifen. Die gegenseitige Bedingtheit der äufseren und inneren Entwickelung, die Durchdringung bewufster und unbewufster Willensthätigkeit, die Wechselwirkung des Materiellen und Psychischen, des Regulären und Singulären, rationaler und irrationaler Faktoren u. s. f., die Einheit dieser und anderer Erscheinungen des Daseins in der Natur der Menschen und in ihrer Gemeinschaft zu begreifen und begreifen zu lassen, das wäre das wissenschaftliche und künstlerische Ziel der Historie, und man trübt sich den Ausblick, man verscherzt den Erfolg, wenn man die Schalen, die uns das Innere der Natur umhüllen, für den Kern der Dinge nimmt.

Da Neubauer im übrigen seine praktischen Forderungen in seinem Schlufswort resumiert, so wird es genügen dieses hier anzuführen. „Der Geschichtsunterricht", heifst es, „hat es in erster Linie mit der Geschichte der Staaten und nicht mit der Kulturgeschichte zu thun. Aber er hat die innere Entwickelung der Staaten mit derselben Sorgfalt zu behandeln, wie die äufsere. Er hat ferner diejenigen Thatsachen aus der Sozial-, Wirtschafts-, Litteraturgeschichte heranzuziehen, die in innerem Zusammenhang mit denen des staatlichen Lebens stehen und darauf von Einflufs gewesen sind. Wenn er die encyklopädische Häufung von Einzelangaben vermeidet und sich darauf beschränkt, die inneren Beziehungen der kulturgeschichtlichen Thatsachen zu einander und zu denen des Staatslebens zum Ausdruck kommen zu lassen, so darf er hoffen, ebenso das Verständnis für geschichtliches Werden überhaupt, wie das Interesse und Verständnis für die politische Entwickelung einerseits, die kulturgeschichtliche andererseits zu fördern und zu vertiefen."

Diese praktischen Forderungen sind die gleichen, welche von allen bedeutenderen Stimmen des Jahres vertreten werden, von Brock, Wiedemann und Singer (vgl. S. 20 ff.), wie von Kämmel und Rösiger. Sie dürfen um so mehr als die richtigen gelten, als es immerhin mehrerer Jahre öffentlicher Aussprache bedurft hat, um ein solches Einvernehmen herzustellen. Auch in seiner Stellungnahme zu Lamprecht berührt sich Neubauer eng mit Rösiger-Heidelberg und Kämmel, welche sich in Vorträgen, letzterer auch in einem Briefwechsel mit Lamprecht *Über die modernen Forderungen an den Geschichtsunterricht* ausgesprochen haben.

Rösiger hat seinen Vortrag am 12. Juni auf der Jahresversammlung badischer Schulmänner zu Baden-Baden, Kämmel den seinigen zu Ostern auf der des sächsischen Gymnasiallehrervereins zu Wurzen gehalten. In ihren Grundanschauungen stehen sich beide sehr nahe, sie verwerfen weder, noch acceptieren sie das Neue, sondern suchen es vorsichtig und mafsvoll zu begrenzen. Beiden ist die politische Geschichte nach wie

vor Hauptgegenstand des Unterrichts, den beide mit dem Jahr 1871 abschliefsen wollen; eine polemische Erörterung politischer Streitfragen der Gegenwart gehört nach beider Meinung nicht in die Schule; Wirtschafts- und Verfassungsgeschichte sei innerhalb der politischen auf der Oberstufe gebührend zu berücksichtigen; eine Übersicht der Landes- und Reichsverfassung ist nach Rösiger der natürliche Abschlufs, Bürgerkunde als besonderer Unterrichtsgegenstand dagegen überflüssig.

Während Rösigers Vortrag nur aus den Thesen und dem Sitzungsbericht kennen zu lernen ist, hat Kämmel den seinigen im Druck erscheinen lassen, so dafs es möglich ist, ihn etwas genauer zu besprechen. Es mag das desto mehr geboten sein, als er durch Klarheit und Ruhe, durch Offenheit der Sprache und Gesundheit der Auffassung zum Besten gehört, was über diesen Gegenstand existiert. Die 3 Fragen, die er beantworten will, ob die Rückläufigkeit beim Anfangsunterricht berechtigt sei, ob der Geschichtsunterricht über das Jahr 1871 hinausgehen solle, ob das Kulturgeschichtliche weiterer Ausdehnung bedürfe, — verneint Kämmel alle drei. Die erste Forderung setze sich mit dem Geist der Geschichte in unlösbaren Widerspruch und beginne infolge einer Verwechselung von Heimatskunde und Geschichte mit deren für das Kind fremdartigstem und unverständlichstem Teile. — Wer da fordere, dafs auch die Zeit nach 1871 behandelt werde, der trage unweigerlich die Politik in die Schule, samt allen Gefahren, die daraus folgen. „Wem soll der unglückliche Gymnasialhistoriker folgen? Heinrich von Treitschkes entschlossenem sittlichen Idealismus oder dem Kathedersozialisten Gustav Schmoller, dem nationalsozialen Bücher oder dem neuerdings zum Marxismus bekehrten Werner Sombart? Wie nun, wenn er sich ein Urteil bildet, das mit dem amtlich vorgeschriebenen nicht übereinstimmt?“ „Im übrigen ist die beste Pflege moderner Politik für die Schule die Feier nationaler Feste, deren wir genug haben, und die beste Ausrüstung für das Verständnis der Gegenwart, für das wir allerdings unsere Schüler vorbereiten, aber nur vorbereiten sollen, eine möglichst gründliche, unbefangene Darstellung der Vergangenheit, die zum Verständnis des historischen Werdens anleitet und damit zu der Erkenntnis, dafs aller Radikalismus das Ziel verfehlt, und dafs die Liebe zum Vaterlande bei allen hochentwickelten Kulturvölkern die höchste politische Tugend gewesen ist. Wer auf der Schule das begreift, der wird dadurch gegen die sozialdemokratischen Irrlehren besser geschützt sein, als wenn man versucht, sie direkt zu bekämpfen.“ — Den dritten Punkt — die Frage, ob ein Mehr in der Kulturgeschichte zu verlangen sei — benutzt Kämmel zu einer Auseinandersetzung mit Lamprecht. Er findet, dafs in dessen Auffassung von der Überlegenheit des Sozialpsychischen über das Individualpsychische ein Widerspruch zu dem liege, „was jede Erziehung und in besonderem Mafse die Gymnasialbildung will und wollen mufs: die Heranbildung zu einer freien, sich selbst bestimmenden, ihrer sittlichen Verantwortlichkeit sich bewufsten, darnach handelnden und urteilenden Persönlichkeit“. Ohne

diesen Widerspruch zugeben zu können — Lamprecht hat ihn u. E. in späteren als den von K. benutzten Darlegungen siegreich bestritten und jene pädagogische Konsequenz in besonderem Maſse für seine Auffassung in Anspruch genommen (vgl. z. B. „Der Ausgang des geschichtswissenschaftlichen Kampfes“, Zukunft 1897, 44) — freuen wir uns doch der aus ihm hervorgehenden Erörterungen Kämmels, der darlegt, wie der Streit um die überwiegende Betonung des Socialen oder des Individuellen auf der inneren Verschiedenheit der Forschungsgebiete beruhe, wie der Wirtschafts- und Verfassungsforscher mit Recht dem ersteren, der politische Geschichtsschreiber mit Recht dem letzteren die gröſsere Kraft beizumessen habe. Die Konsequenz, daſs in dem wesentlich politischen Unterricht des Gymnasiums das Individuelle werde das Übergewicht behalten müssen, darf danach wohl als zwingend gelten.

Lamprecht hat sich veranlaſst gesehen, in einem offenen Brief an Kämmel seinen Standpunkt zu wahren und, indem er sich auf seine eigene Lehrerfahrung in Köln unter Jäger beruft, die pädagogischen und didaktischen Vorteile seiner Geschichtsauffassung hervorzukehren. „Dem unendlichen Memorierstoff werden Grundlinien eingeschrieben, die ihn beherrschen, weil im Zusammenhang verstehen lehren.“ Auch sei eine Erhöhung der moralischen Wirkung auf die Jugend von der geschichtlichen Verantwortlichkeit zu erwarten, der er die Massen unterwerfe. Im übrigen erklärt er sich gegen jede Reformisterei auf pädagogischem Gebiet — „in der Erziehung kann überhaupt nicht viel „gemacht werden“, vielmehr „macht sich“ alles“ — nur wünscht er, daſs Lehrern, die Versuche in seinem Sinne unternehmen wollen, von oben her keine Hindernisse bereitet werden mögen. — Diesen pädagogischen Bemerkungen hat er eine umfangreiche theoretische Darlegung seiner Grundanschauungen vorangeschickt; sie kann hier um so mehr unbesprochen bleiben, als sie seinen früheren Deduktionen gegenüber des Neuen kaum etwas enthält. Freilich bezieht sich auf sie auch der Hauptteil von Kämmels Antwort; er hebt in meisterhafter Knappheit und Klarheit hervor, daſs ähnliche Auffassungen, wie die Lamprechts, der älteren Geschichtsschreibung nicht gefehlt, und daſs die Helden auf den verschiedenen Entwicklungsgebieten menschlicher Kultur von verschiedener Bedeutung und Wirksamkeit seien. Immerhin wird ihm ein Lamprechtianer, gerade bezüglich des Staates, nicht zuzugeben brauchen, was er beweisen will, daſs nämlich in ihm der leitende Wille, die Einzelpersönlichkeit, die ausschlaggebende Macht sei. Gerade weil Kämmel in Treitschkes Sinne im Staat das zur Macht, zur selbständig wollenden Persönlichkeit gewordene Volk sieht, wird er sich kaum weigern können, der Massenpsyche in ihm die entscheidende Rolle zuzuweisen. Unvergleichlich viel weniger kann sich dieser Anspruch auf künstlerischem und vor allem auf religiösem Gebiet hervorwagen; das hat u. E. Kämmel schlagend hervorgehoben. Da er übrigens aber mit Lamprecht der Meinung ist, daſs zwischen Masse und Helden kein Artunterschied, sondern nur einer des Grades besteht, und daſs die Wechselwirkung zwischen beiden auch im gymnasialen Geschichts-

unterricht zur gebührenden Geltung zu kommen habe, so ist der Abstand beider Auffassungen wohl überhaupt nicht so grofs, wie die Vertreter selbst meinen. Denn wenn K. schliefslich glaubt, aus wissenschaftlichen wie aus pädagogischen Gründen vor einer Unterschätzung des Staates warnen zu sollen, so dürfte erst noch zu beweisen sein, inwiefern Lamprechts Lehre von den sozialpsychischen Faktoren diese Konsequenz in sich trägt.

Wie schnell und tief derartige allgemeine Erörterungen heutzutage wirken, dafür liegt in einem Vortrag von Dr. Schilling in Zwickau ein Beweis vor. Seinem Hauptthema: *Über die Grundsätze der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffes im Geschichtsunterricht*, dessen Durchführung uns hier, weil nur auf die Volksschule berechnet, nicht weiter angeht, schickt er eine ziemlich lange allgemeine Einleitung voraus, in der er sich auch besonders mit Lamprechts Hauptarbeit „Was ist Kulturgeschichte“ beschäftigt. Bewältigt hat er sie nun keineswegs, es finden sich grobe Mifsverständnisse, immerhin zeigt die Thatsache selbst, dafs auch die Kreise der Seminar- und damit der Volksschullehrer von diesen Fragen bereits ergriffen werden.

Viel selbständiger und bedeutsamer fafst Weigand, der demselben Kreise angehört, sein Problem in der Schrift *Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart.* Spricht auch er wesentlich über und daher auch für die Volksschule, so sei es dennoch erlaubt, hier einiges davon zu berühren, denn es wird uns nicht gleichgültig sein dürfen, auf welchem Standpunkt die Volksschule sich befindet. Die speziellen technischen, Einteilungs-, Stofffragen u. dgl. interessieren uns natürlich nicht, der allgemeine Teil aber, der ihnen vorangeht, zeugt bei W. von erfreulichster Höhe der Auffassung und von einer Durchdachtheit, die die Beachtung auch anderer als der nächsten Amtsgenossen verdient. So abgeklärten und treffenden Urteilen in so einfacher und sachlicher Gewandung, in so natürlicher, anspruchsloser Sprache zu begegnen, ist eine leider seltene Freude. Wie W. sein Lehrziel „Verständnis der Gegenwart auf Grund ihrer geschichtlichen Entwicklung“ begründet und gegen alle Ansprüche ethischer, politischer, religiöser Art verteidigt, ist durchaus allgemein gültig. Dafs er in der Volksschule den Wert — weniger der grofsen Heldenthaten als den der schlichten Erfüllung von Pflicht und Schuldigkeit — in den Massen hervorgehoben haben will, wer könnte ihm das verdenken? Wenn er in dem Goetheschen Wort von dem „Besten in der Geschichte“ verkennt, dafs die gemeinte Begeisterung nicht eine allgemeine Gefühlserhebung sein kann, wie sie Religion und Kunst weit sicherer in allen möglichen Schattierun-
gen erzielen, sondern die spezifisch „historische“ Begeisterung, die That-
immung, die dem historischen Sinn, der Einsicht in das Werden der
inge, entquillt, so teilt er diesen Irrtum mit der grofsen Mehrzahl aller
odernen Beurteiler. Thatsächlich aber hat er im vermeintlichen Kampfe
it Goethe gegen seine eigene Auffassung gefochten, denn auch er sieht
der „Liebe“, d. h. in der Quelle alles Mutes und aller Aufopferung,
n höchsten Effekt der Geschichtskenntnis. Sie aber darum als Ingredienz

des Pensums, als Lehrzweck, lehrbar und lernbar, hinzustelleu, vor diesem beliebten pädagogischen Trugschlufs hat er sich weislich gehütet und sieht er sich veranlafst zu warnen.

Günther, der mit seinen *Vorschlägen zu einer zeitgenössischen Gestaltung des Geschichtsunterrichts* sich ungefähr die gleiche Aufgabe stellt wie Weigand, ist an dieser Klippe gescheitert. Überhaupt sind Sprache und Gedanken geschraubter, nicht von der gleichen Klarheit und schlichten Tiefe, nicht so echt in Erfahrung und Selbsterlebnis begründet. Ohne die Gefahren des Moralisierens verkennen zu wollen, versteigt er sich schliefslich doch zu der These: „Die in der Geschichte hervortretenden Gesinnungsverhältnisse sind der sittlichen Beurteilung durch die Schüler zu unterwerfen“. Das dürfte in der Volksschule denn doch noch gröfsere Schwierigkeiten und Bedenken haben, wie anderwärts.

Aber auch im Kreise des gymnasialen Geschichtsunterrichts wird diese These eifrig verfochten. Endemanns Abhandlung, *Die Ausbildung der Urteilskraft, insbesondere des Rechtssinnes und Rechtsgefühles im geschichtlichen Unterricht,* kann geradezu als deren Begründung und Ausführung gelten. Bei der hohen prinzipiellen Wichtigkeit der Sache sei hier einmal eine ausführlichere Besprechung erlaubt, als der Arbeit ihrem individuellen Werte nach zukommen würde.

In kurzen einleitenden Bemerkungen sucht Endemann nachzuweisen, dafs es heutzutage besonders nötig sei, die Urteilskraft des Schülers historischen Personen und Verhältnissen gegenüber zu stärken, — um nämlich späterer Beirrung durch Parteidoktrinen vorzubeugen. In einer Reihe von Charakterbesprechungen von Solon bis Napoleon I. will er zeigen, wie solches an den Personen zu üben sei; eine zweite Reihe ähnlicher Betrachtungen demonstriert die Urteilsfindung über „Völkerpersönlichkeiten“ (!) und Kriegsursachen; eine dritte kritisiert unter wirtschaftsgeschichtlichen Seitenblicken das Verhalten der Gesellschaftsklassen zu einander, der Herrschenden zu den Beherrschten. — Dadurch soll das Gemütsleben der Schüler in angemessener Weise beeinflufst werden. „Da lernt er, dafs die in der Geschichte hervortretenden Personen nicht nur nach ihren Leistungen, sondern auch nach ihrem sittlichen Charakter zu beurteilen sind. Er scheidet die frivolen, unwahren, selbstsüchtigen Gröfsen von denen, die in erhabenem Pflichtgefühl, in reiner Selbstlosigkeit sich in den Dienst einer hohen Idee stellen und in ihrer ganzen Wirksamkeit ihre persönliche Verantwortung fühlen vor Gott und vor der Nachwelt.“ „Er lernt weiterhin den richtigen Mafsstab finden für die Beurteilung der in der Geschichte ihm begegnenden Völker, sieht klar und deutlich, dafs wie im Leben beim einzelnen Menschen, auch beim gesamten Volke Gottesfurcht, Zucht und Sitte, Arbeitsamkeit und Sparsamkeit die sichersten, allein zuverlässigen Grundlagen des Gedeihens sind, dafs aber Gottlosigkeit und Zuchtlosigkeit ins Verderben führen müssen. So kommt ihm der Wert der geistigen und sittlichen Güter, die man heute in kurzsichtiger Weise so sehr unterschätzt, recht kräftig zum Bewufstsein. Im Vergleich mit

den Fehlern und Tugenden anderer Völker lernt er die des eigenen Volkes in der Weise erkennen und verstehen, dafs sich in ihm kein Nationaldünkel, wohl aber ein gesundes, kräftiges, gerade bei uns berechtigtes Nationalgefühl und nationales Selbstbewufstsein entwickeln kann.“ „Was ferner im Innern eines Staates und Volkes einst gefehlt worden ist, von oben durch selbstsüchtige Ausbeutung und rücksichtslose Härte, von unten durch Hafs und Neid, durch Roheit, Mifstrauen, durch Verhetzung, das liegt offen und klar vor ihm.“

Es ist, wie man sieht, ein richtiges Weltgericht, das vom Lehrer abgehalten wird, der dabei Ankläger, Verteidiger, Be- und Entlastungszeugen und Richter in seiner Person vereinigt. Der alten Schlange Prophezeiung, „und werdet sein wie Gott und wissen, was gut und böse ist“, wird er an seinen Schülern in Erfüllung bringen.

Doch betrachten wir, wie das zugehen soll.

Der Beurteilung der antiken Helden legt Endemann den Satz zu Grunde: Das Altertum „ist nicht imstande gewesen, Männer von der sittlichen Hoheit z. B. des Grofsen Kurfürsten oder Kaiser Wilhelms I. hervorzubringen“. Grund: weil ihm die christliche Religion mangelte. Ob wir demnach berechtigt sind, den gleichen Mafsstab an antike und moderne Menschen zu legen — die Frage hat ihn nicht weiter gekümmert. Seine Entscheidungsgründe wenigstens sind beiden Menschenklassen gegenüber die gleichen. Sie werden gewogen und klassifiziert, ihr Wert wird nach Art eines gerichtlich vereidigten Sachverständigen sozusagen amtlich festgestellt; — es ist das überaus peinlich zu lesen! Da werden z. B. die Athener gegen den falschen Vorwurf der Undankbarkeit mit folgendem Satze in Schutz genommen: „Warum waren sie denn nicht gegen Aristides undankbar? Eben darum, weil er ein durchaus selbstloser Mann, ein makelloser Charakter war, der als Mensch weit über dem genialen Themistokles stand. Schon für das Altertum also lernen die Schüler, dafs nur die sittliche Gröfse die wahrhaft dauernde ist.“ Ob wohl auch nur der Durchschnittssekundaner Frage, Antwort und Folgerung gelten lassen wird? Solons geschichtliches Bild soll durch Feuchterslebens Gedicht „Die Glücklichen“ vertieft (!), Julius Cäsars durch Kraftstellen aus Shakespeare erläutert, der Charakter des Tiberius gar an Geibels „herrlichem Gedicht“ durchgenommen werden, „in dem das verfallende Römer- und Heidentum zu dem früh aufsteigenden Germanen- und Christentum in so ergreifenden Gegensatz tritt.“ Quand on arrange les choses, on les dérange toujours! Künstlerisch ist die willkürliche Annäherung beider Weltepochen zweifellos berechtigt und sichert dem im übrigen doch ziemlich hohlen Gedicht einen schönen, dramatischen Effekt, geschichtlich genommen ist sie ein ungeheuerlicher Sprung über ein paar Jahrhunderte. — Konsequent wird es nach dem allen wohl sein, dafs Endemann empfiehlt, zur Charakteristik historisch bedeutsamer Männer den Schüler an eine bestimmte Disposition zu gewöhnen, deren Hauptteile (die Bezifferung fügen wir hinzu!) I. Begabung 1. des Verstandes, 2. des Gemütes, 3. der Willenskraft, II. Thätigkeit 1. als Feldherr, 2. als Diplomat,

3. als Staatsmann, wieder schöne Unterabteilungen zeigen — z. B. Gemütsbegabung — Verhältnis 1. zu Gott, 2. zu Verwandten, 3. zu Freunden, 4. zu Untergebenen u. s. f., ob aber diese Schematisierung des seiner Natur nach unschematischen Individuellen den historischen Sinn bilden wird? Und dabei soll nach Ausfüllung all' dieser Rubriken der Schüler dann noch untrüglich ausrechnen — einfache Addition und Subtraktion! —, wie sich Sokrates zu Alexander dem Grofsen verhält, und ob Miltiades und Themistokles (um diese nämlich steht es sehr schlimm) künftig noch seiner Achtung wert sein werden. Am meisten fühlt sich E. natürlich durch die Helden befriedigt, die im wesentlichen Litteraturprodukte späterer Zeit sind, wie Solon, Cincinnatus und Fabricius. Plutarch ist sein Mann! Vollsaftige Leute wie Alexander oder Caesar passen doch zu wenig auf das psychologisch-moralische Streckbett.

Bei seiner Kritik der Völkerpersönlichkeiten und der Kriegsursachen gerät Endemann mit seinen moralischen Entscheidungsgründen stark ins Gedränge. Er glaubt die Schüler befähigen zu müssen, die Frage zu beantworten, „welche Partei haben wir bei den vorkommenden Kriegen zu ergreifen?“ Obwohl er dabei die Rechtsfrage ausschliefslich in Betracht ziehen möchte, kann er doch auch Kriegen aus „Gründen der Civilisationsverbreitung“ die Berechtigung nicht völlig absprechen, ja in einzelnen Fällen, z. B. 1864, soll infolge des verschiedenen nationalen Standpunktes anerkannt werden, dafs beide recht hatten. Da die Durchbrechung des Rechtsprinzipes damit evident ist, bittet er nur in solchen Fällen nicht von einem Recht des Stärkeren, sondern von dem Recht des Besseren zu reden. Die Konsequenz, dafs damit der Erfolg Richter ist, dafs durch die Gleichung Stärke = Güte, nicht das Recht des Stärkeren, das ja einmal gegeben ist, wohl aber das des Besseren aus der Geschichte eliminiert wird, scheint er nicht beachtet zu haben.

Auch in dem Verhältnis der Gesellschaftsklassen zu einander, der Herrschenden zu den Dienenden forscht E. überall nach Schuld und Strafe, Tugend und Lohn. Die oberen Klassen, „die darauf ausgingen, die unteren nach Kräften in selbstsüchtiger Weise auszubeuten“, zahlen dafür in den Revolutionen. Dabei bleibt es unverständlich, wie, wenn einmal die Schuldfrage bejaht ist, was Endemann für den Bauernkrieg in den stärksten Ausdrücken thut, wie da die Revolution misslingen darf und z. B. im gegebenen Falle „das Unglück und Elend der Bauern für ein weiteres Jahrhundert besiegelt“ werden durfte.

Das mag genügen, die Brüchigkeit der Theorien Endemanns und seinen Standpunkt zu zeigen; dieser Standpunkt beruht einfach auf der Identifizierung von Politik und Moral, wie sie Schlosser geübt hat und wie sie seit Dahlmann und Ranke überwunden sein sollte. Die demokratischen Wurzeln und Konsequenzen dieser Anschauung scheint E. nicht zu kennen. Dieselbe mag ja im übrigen für den Religionsunterricht zu Recht bestehen, der Geschichtslehrer, der dies reine Postulat der Moral als Faktor in die Wirklichkeit einführen wollte, verzerrt notwendigerweise

die Grundzüge aller geschichtlichen Entwicklung. Von Treitschke kennen wir das bezeichnende Wort, „der Staatsmann hat nicht das Recht, sich die Hände zu wärmen an den rauchenden Trümmern seines Vaterlandes, mit dem behaglichen Selbstlob: ich habe nie gelogen! Das ist die Tugend des Mönches"; und in gleichem Sinne heifst es irgendwo bei Mommsen: „Wer nicht den Steinblock der Gewaltthat zu schleudern versteht, der versteht auch nicht von Grund aus zu wirken." In der That: unthätig oder gewaltthätig — das ist das Dilemma, in das die Geschichte und das Geschick jeden gröfseren Menschen stellt. Wie soll man z. B. Luthers Innenleben seinen Schülern klar machen, ohne Aufdeckung dieses Konfliktes, in Wahrheit eines der tragischen Grundelemente alles menschlichen Thuns? Wie will Endemann Anachoretentum und Weltflucht — die Folgerungen aus seiner Mönchsmoral — abweisen? Einer von Goethes Sprüchen in Prosa lautet: „Der Handelnde ist immer gewissenlos, es hat niemand Gewissen als der Betrachtende." Wenn denn einmal unreifen Jünglingen gezeigt werden soll, wie man über Heroen der Geschichte urteilen dürfe, so mache man den Anfang mit Auslegung und Begründung dieses Spruches; immerhin wird es solchem Wagnis gegenüber geratener sein, sich an des Giefsener Schiller schlichte Lehrregel zu halten: „Der Stoff soll wirken, nicht das Kleid, das der Lehrer ihm anputzt."

Das wäre denn die Art, wie E. Personen kritisiert.

Was seine Behandlung der Kriegsursachen anbelangt, sind solche denn wirklich identisch mit den äufseren Anlässen, von denen er allein spricht? Das hiefse den Schülern vorenthalten, dafs Kriege im wesentlichen nicht Rechts-, sondern Machtfragen zum Austrag bringen, dafs auch selbst wider den Wunsch der Regierungen durch die Reibung der Interessen, durch die Spannung der nationalen Atmosphären die kriegerische Entladung hervorgerufen werden kann, zu deren Verhütung es eben der unablässigen Wachsamkeit der politisch reifsten Köpfe bedarf. Wird es für die Schüler ein Ersatz sein, wenn sie hören, dafs „Religionskriege, die ihrer Natur nach auch meist Bürgerkriege sind, von dem Standpunkte der Humanität und Toleranz ganz verwerflich sind?" „Dafs die vom Teufel der Habgier getriebenen Spanier fast nirgends gutes und dauerndes geschaffen haben", dafs dagegen „trotz allem, was neuerdings darüber bekannt geworden ist, die Kolonisationen der Engländer weit höher stehen", dafs das „meist knechtisch gesinnte Russenvolk" sittlich verkommen ist u. dgl.? Thatsächlich auf dergleichen beschränkt sich, was Endemann das Urteilen über Völkerpersönlichkeiten nennt! Und ebensowenig wie hier vom Wesen des Staates als Macht, ist bei der Beurteilung der sozialen Verhältnisse vom Wesen des Rechtes die Rede. Dafs das eben nie und nimmer der adäquate Ausdruck des menschlichen Rechtsgefühls gewesen, dafs es seiner Natur nach nie eine konstante Gröfse war, ist und sein wird, dafs gerade der Widerspruch des Rechtsbewufstseins gegen die gerade geltenden leges den Keim der Revolutionen gebiert und fördert, die nach Treitschkes Aus-

spruch an dem Tage ausbrechen, wo das Recht der Macht der Macht des Rechtes sich gewachsen fühlt, soll den Schülern das auch nicht andeutungsweise zum Bewufstsein kommen?

Statt dessen will Endemann mit der Geschichte den Beweis dreier Sätze erbringen. 1. Des Gerechten Andenken bleibt in Segen; 2. es mufs zwar Ärgernis kommen in der Welt, wehe aber durch den Ärgernis kommt; 3. der Übel gröfstes ist die Schuld. „In der Erkenntnis dieser Wahrheiten", so leitet er sein Schlufswort ein, „liegt der hohe sittliche Wert des Geschichtsunterrichtes" (!). Dafs damit der sittliche Gehalt der Geschichtserkenntnis ganz unzureichend nur angedeutet ist, dafs die gerade spezifisch historische Vertiefung dieser ja auch dem Religionsunterricht und dem Deutschen angehörigen Sätze verkannt oder verschmäht wird, dafs der historische Sinn dabei zu kurz kommt, liegt auf der Hand. Weder die unentrinnbare Kausalität in den Dingen, noch die Begrenztheit des menschlichen Wollens und Thuns treten dabei hinlänglich hervor. Statt der Katharsis schreckenvoller Ehrfurcht vor den ungeheuren geschichtlichen Kräften, vor der urmenschlichen Verkettung von That und Schuld, vor der immanenten Tragik jeder Menschengröfse, die in inneren Kämpfen und im Kampf mit ihrer Umgebung entweder sich selbst oder ihr Werk an seinem besten Teile zerstören mufs, soll aus der Geschichte der fingerlange Mafsstab einiger moralischer Doktrinen gezogen werden, um den es die Jahrtausende zu bemühen wirklich unnötig ist. „Die wahrhaft christliche Moral hat keinen Zollstock; sie lehrt den Satz: si duo faciunt idem, non est idem." Sittliche Lauheit wird Endemann Treitschke, der diese Worte sprach, wenigstens nicht vorwerfen wollen! In der einseitig moralischen Beleuchtung, die E. auf die Ereignisse dieser Welt fallen läfst, erscheinen die Farben des Daseins anders wie nachher im natürlichen Sonnenlichte des Lebens, und der Schüler wird nach seiner Entlassung mit Notwendigkeit an der ihm mitgeteilten Auffassung irre. Was erreicht werden sollte — die Unanfechtbarkeit seines Urteils — wird er sie der Praxis des politischen Lebens, seinen täglichen Erfahrungen gegenüber wohl aufrecht erhalten und an sie glauben? Das vielfach zerrüttende Studententreiben der Entlassenen giebt darauf die Antwort!

Man entschuldige die Länge dieser Bemerkungen im Hinblick darauf, dafs solche politischen, religiösen, moralischen Ansprüche an den Geschichtsunterricht sich neuerdings häufen und eine Gefahr für das Fach zu werden drohen. Es ist verloren, wenn es ihnen den Zugang gestatten mufs, wenn der ewig unerschöpfliche Weisheitsgehalt der geschichtlichen Probleme von eifrig strebenden Doktrinären in die blanke Scheidemünze des Tageskurses ausgemünzt und mit allen Schlacken der persönlichen Parteistellung verfälscht werden darf. Intoleranter Radikalismus richtet im politischen Leben Unheil genug an; ihn in den Geschichtsunterricht ausdrücklich einzuführen, wäre ein Verrat an dem Beruf des Faches, das wie kein anderes die Wandelbarkeit menschlicher Einsicht, Ehrfurcht auch vor grofsen Fehlern, den notwendigen Kehrseiten grofser Tugenden, Bescheiden-

heit und ein starkes Bewufstsein der eigenen Unreife und der Notwendigkeit rastloser Weiterbildung den Schülern zu lehren hat. Ihnen das nehmen zu wollen zu Gunsten welches moralischen Kanons auch immer, ist weder pädagogisch noch christlich. „Urteilen“ darf nicht vor dem „Verstehen“ kommen, sonst entsteht „Einbildung“, nicht „Urteil“.

Eine Arbeit, von der man eine Aufklärung gerade auch über diese Grenzgebiete der Geschichte zu erwarten berechtigt war, hat leider nicht gehalten, was der Titel verspricht. E. Hannaks Artikel über den *Historischen Sinn,* als Sonderabdruck aus Reins encyklopädischem Handbuch der Pädagogik erschienen, enthält eine ganz merkwürdige Sammlung historischer, parteipolitischer, philosophischer Bemerkungen. Von vornherein hat der namhafte österreichische Schulmann die Frage, was unter historischem Sinn zu verstehen sei, nicht in dem Sinne gefafst, wie sie uns, zu deren Unterrichtszielen doch eben der historische Sinn gehört, vorschwebt. Nicht als ein Produkt erworbener und mitteilbarer Erfahrung begreift er den historischen Sinn, sondern als einen affektiven Zustand der Menschennatur, der sich bei Betrachtung historischer Überreste oder Mitteilung von Thatsachen der Vergangenheit zunächst in einem Lustgefühl (?) äufsere. Diese Anlage gilt es ihm nun zu entwickeln: 1. auf intellektuellem Wege a) durch das Vorbild des Lehrers, b) durch Gewöhnung des Schülers z. B. an Sammlungen, Tagebuch u. dgl., c) durch Belehrung; 2. auf moralischem Wege durch Pflege, a) des Familien-, b) des Gemeinsinnes. Den Massen soll er eingeflöfst werden: a) durch Erziehung zu allgemeiner Menschenliebe, b) durch Museen, Archive, Inschriften, Grabstätten, c) durch Belehrung in Wort und Schrift, d) durch politische, soziale und wirtschaftliche Reformen. — Die Verkennung der schlichten Wahrheit, dafs sich der historische Sinn als Trieb angesehen in nichts von dem allgemein menschlichen Wissenstrieb unterscheidet, dafs wir ihn als einen besonderen nur nach dem Felde seiner Bethätigung bezeichnen, insofern er die Verkettung der Gegenwart mit der Vergangenheit, des Späteren mit dem Früheren zu begreifen strebt, hat hier zu ganz eigenartigen geistigen Gedankengängen geführt, die einen sachlichen Ertrag kaum liefern.

3. Methodische Einzelfragen.

Zur Form der Lehrbücher der Geschichte bietet Huckert einen kleinen, aber lehrreichen, durchdachten Beitrag. Die kurze Studie beschäftigt sich in ihrem ersten Teile mit der in der That drängenden Frage, ob den Lehrbüchern knappster Fassung, die im denkbar kleinsten Raum möglichst viel Stoff zu bringen streben, Existenzberechtigung zukomme oder nicht. Die Frage ist seiner Meinung nach zu verneinen, weil dem Schüler durch die in ihnen herrschende Thatsachenhäufung Auffassung, Verständnis und Aneignung erschwert werden, und auch, weil das Streben nach Kürze vielfach stilwidrige Satzgebilde schaffe. Da nun der Schüler un-

zweifelhaft verhältnismäfsig wenig Thatsachen dauernd zu behalten habe, verhältnismäfsig viel dagegen kennen zu lernen, weil sie zur Bildung des Gefühls für historische Zusammenhänge unerläfslich seien, da ferner die Form des Vortrages dafür nicht ausreiche, indem die Bedeutung und Tragweite der Einzelheiten dabei nur schwer zu würdigen, ihre spätere Wiederholung aber ausgeschlossen sei, so sei ein gut lesbarer und ziemlich ausführlicher Text ein Erfordernis. Der Wert der Thatsachen sei durch verschiedenen Druck scharf zu kennzeichnen und zwar nach drei Stufen. Die erste müsse diejenigen Daten und Ereignisse umfassen, welche für immer behalten werden sollen; die zweite die, welche solange behalten werden müssen, als sie zum Verständnis der Darstellung und der folgenden Entwickelung notwendig erscheinen; die dritte Stufe solle diejenigen Thatsachen bieten, bei denen das Kennenlernen allein schon zur beabsichtigten Wirkung genügt, d. h. also die von illustrativem Werte. Diese würde es sich auch empfehlen in besonderer Darstellung jene anderen begleiten zu lassen. Durch solche Gruppierung könnten die Mängel der ausführlichen wie der knappen Lehrbücher vermieden, ihre Vorzüge vereinigt werden.

Der Geschichtsunterricht in den 3 unteren Klassen der höheren Schulen ist von Scheffler-Berlin einer kurzen prinzipiellen Besprechung unterzogen worden, während Fries speziell dem der IV eine eingehende methodische Betrachtung gewidmet hat.

Scheffler verlangt eine Vermehrung der Geschichtsstunden in VI und V auf 2, und will sie alle, samt denen der IV, der preufsisch-deutschen Geschichte zugewendet wissen. Es ist wohl gesund und natürlich, dafs die Realschule einen besonderen Wert auf die Geschichte legt, — auch der Verein sächsischer Realschullehrer hat sich in seiner historischen Abteilung (Stollberg, 26. Septbr. 1896) gegen die dort drohende Einschränkung dieses Faches nach preufsischem Muster ausgesprochen — und weitere Kreise werden die Ansicht teilen, dafs der jetzige Lehrplan für VI und V reformbedürftig ist, trotzdem mufs die Begründung bei Scheffler befremden. Sätze wie die, dafs unter heutigen Umständen der Lehrer der unteren Klassen nicht in der Lage sei, „den Schüler der unteren Klassen echt national zu bilden, ihm auf gediegenes Wissen (!) gestützte Begeisterung für das deutsche Vaterland zu erwecken,“ „dafs sie bis jetzt zu wenig durch die Geschichte im nationalen Geiste erzogen sind“ u. dgl., lassen doch ein Verständnis für das geistige Niveau von 9—11jährigen Knaben und für das, was bestenfalls mit ihnen erreichbar ist, gar zu sehr vermissen.

Grundlage von Fries' Darlegungen *Über den Geschichtsunterricht in der IV* bilden die Erfahrungen, welche sich bei den praktischen Unterweisungen der Hallenser Seminarkandidaten ergaben, und die aus ihnen hervorgegangene Methode. Deren Darlegung samt Erörterungen über Zweck und Ziel machen den ersten theoretischen Teil der Arbeit aus, welcher im Umfang hinter dem zweiten, der den Stoff in besonderer Form darbietet, etwas zurückbleibt. Zunächst betont Fries, in wohl etwas an-

fechtbarer Auffassung des offiziellen Lehrplans, „dafs eine nicht geringe Zurückhaltung gegenüber dem biographischen Element“ zu walten habe, und sucht dann unter Darlegung der Standpunkte von Kohlrausch, Campe, Willmann, Loebell, Frick die Unzulänglichkeit der biographischen Methode und die Notwendigkeit einer anderen Disposition des Lehrstoffes zu erweisen. Gegen die biographische Anordnung wendet er mit vollem Rechte ein, dafs der Stoff ihr in vielen und bedeutsamen Abschnitten widerstrebe, und — solle er ihr mit Gewalt angepafst werden — eine gefährliche Verzerrung erleiden müsse. Weniger hoch wird man die beiden anderen Einwände anschlagen dürfen, den Willmannschen, dafs der Knabe durch diese Methode in Gefahr komme, das Aufserordentliche für das Gewöhnliche und Normale zu nehmen, und Fries' eigenen, dafs, sintemalen dem Quartaner die geistige Reife fehle einen bedeutenden Charakter nach seinen verschiedenen Seiten und in seinen Wirkungen auf seine Zeit zu verstehen, das psychologische Element — das Wichtigste an der biographischen Form — nicht zur Geltung kommen könne. Es wäre erst der Beweis zu erbringen, dafs das Verständnis des Quartaners dazu noch weniger zureiche als zur Einsicht in die kausale, innere Verkettung der Dinge, der er nach Fs.' eigenem Ausdruck „noch verständnislos“ gegenübersteht. Weder hier noch dort kann ja mehr erreicht werden als eine Ahnung der Zusammenhänge. — In Begründung der Dispositionsforderung greift Fries auf Loebells „Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts“ (Leipzig 1847) zurück und hebt mit ihm hervor, dafs der Schüler aus der IV „ein mäfsiges, aber scharf umrissenes und wohlgeordnetes Wissen mitnehmen müsse, eine parata doctrina, an welche sich neuer Stoff leicht anschliefst . . . Diesen Stoff stellt man in Form einer Disposition dar, welche nicht etwa blofs das Besondere in abgekürzter Gestalt bietet, sondern die Operation, wie das Ganze aus dem Einzelnen sich bildet, vollzogen zeigt, so dafs die Thatsachen schematisch, wohl gruppiert und leicht überschaubar vor Augen geführt werden.“ „Beim Entwurf folgt man dem natürlichen Lauf der Begebenheiten und mufs aus diesem Grunde auf eine absolut logische und konzinne Form verzichten.“ Diese Umrifszeichnung hat der Vortrag des Lehrers zu einem fertigen Gemälde zu erheben. Von der architektonischen Gliederung aber, die die einzelnen Glieder einer Entwickelung charakteristisch paart, hofft F., werde dem Quartaner ein gewisser Instinkt für die Kausalität in der Verkettung suggeriert werden, z. B. in der Folge Monarchie, Aristokratie, Timokratie. Das Ziel des Unterrichts sei dahin zu präzisieren, dafs 1. auf gewisse historische Grundbegriffe hingewiesen, 2. durch Einordnung der einzelnen Glieder in den systematischen Zusammenhang eines gröfseren Ganzen eine historische Gesamtauffassung vorbereitet werde.

Es folgt dann der zweite Hauptteil — die Disposition des Stoffes selbst, eingeleitet durch einige Bemerkungen über die Vortragsweise. — Die Disposition ist in Namen und Zahlen — 32! — äufserst sparsam; z. B. fehlen für den korinthischen Krieg die Namen Haliartus, Cnidus,

Koronea. Dafs Anordnung und Auswahl interessant und lehrreich sind, versteht sich wohl von selbst. Kann, was sie bringt und wie sie es bringt, wirklich zum dauernden Besitz des Quartaners erhoben werden, wie F. behauptet, so ist damit zweifellos nicht blofs ein treffliches Gerüst für die griechische Geschichte, sondern auch eine wertvolle allgemeine Grundlage für die Auffassung des historischen Geschehens überhaupt gewonnen. So einfach sie erscheint, darf sie dann als bedeutsamer methodischer Fortschritt gelten, der bald Nachahmung finden wird.

Über Eines nur fehlt die nötige Aufklärung. — Wie gelangt der Schüler in den Besitz dieser Disposition? Wird sie gedruckt vorgelegt? Dann ginge der beste Teil der Wirkung, der auf dem allmählichen Wachstum des Schemas, der Mitthätigkeit des Schülers beim Aufbau beruht, verloren. Wird sie diktiert? Wie werden dann die beim Quartaner so unvermeidlichen Schreib- und Sinnfehler vermieden? In numerisch schwachen Klassen mag der Lehrer für die Richtigkeit der Niederschrift einstehen können — ob aber in vollen? Da dürfte es ohne Korrektur nicht abgehen, und doch ist auch damit die bis zur Unübersichtlichkeit sich steigernde Zersplitterung des Schemas in den Schreibheften nicht zu beseitigen.

Über die Behandlung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen hat das Jahr eine grundlegende und erschöpfende Untersuchung, den Bericht des Direktors Brock-Öls für die Verhandlungen der 11. schlesischen Direktorenkonferenz, gebracht und daneben nur noch einen Vortrag von Singer-Prag. Beide stehen, abgesehen von einer geringfügigen Abweichung, auf dem gleichen Standpunkt, der immer mehr der mafsgebende zu werden scheint, auf dem Standpunkt einer gesunden Reaktion gegen die hochfliegenden Anfangsbestrebungen. Jene Abweichung besteht nur darin, dafs Singer eine Beteiligung auch der anderen Unterrichtsfächer fordert, während Brock ihre Mitarbeit für den Geschichtsunterricht als irrelevant erachtet. Im übrigen stimmen in strenger Beschränkung auf das praktisch Erreichbare, in Ablehnung jeder direkten Bekämpfung von Parteien und Parteidoktrinen, in Verwerfung der sogenannten Bürgerkunde beide überein. Singers Hauptthese 5: „Die Methode bleibt die historische, die Geschichtsbehandlung die politische, wobei die gesicherten Ergebnisse wirtschaftsgeschichtlicher Forschung nur dort zu benutzen sind, wo ihr Zusammenhang mit den Erscheinungsformen des staatlichen Lebens klar und deutlich hervortritt oder wo sie im Rahmen der Kulturgeschichte das Verständnis der Lebensformen der Gegenwart wesentlich fördern," — kehrt dem Inhalt nach auch bei Brock wieder und würde von der schlesischen Direktorenkonferenz, die seine Sätze fast unverändert annahm, unbedenklich gebilligt werden. Doch würde es der Wichtigkeit von deren Verhandlungen nicht entsprechen, wollten wir es bei dieser Bezeichnung der Tendenz bewenden lassen. Brocks Bericht verdient die weiteste Verbreitung.

Am 11. Juni 1897 verhandelte in Breslau die 11. Konferenz schlesischer Direktoren über die Frage: *In welcher Art und in welchem Umfang*

sind die durch die Lehrpläne vom 6. Januar 1892 geforderten Belehrungen über die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwickelung zu geben. Der Bericht des Direktors Brock-Öls umfafste 70, der Gegenbericht des Direktors Wiedemann-Breslau 10 Seiten.

Die Aufgabe des Berichterstatters, so läfst sich aus einigen Nebenbemerkungen schliefsen, mufs eine ganz aufserordentlich grofse und mühevolle gewesen sein. Es lagen ihm als Material von Fachlehrern der Geschichte an schlesischen Anstalten ca. 80 Berichte und Gegenberichte vor, deren einige „wirklich bereits Handbücher der gesamten sozialpolitischen Belehrungen für die höhere Schule“ waren, nicht blofs „Leitfäden“. Einer hatte 231 Seiten! Dazu kamen 55 Sitzungsprotokolle über die zu den Berichten abgehaltenen Konferenzen. Es ist wahrhaft erstaunlich, wie durch Geschick, Geschmack und Einsicht aus so disparatem Stoff nicht nur ein klares Bild der Praxis und der an den Anstalten Schlesiens bestehenden Auffassungen geformt worden ist, sondern auch ein höchst ansprechendes Ganzes, in dem die entscheidenden sachlichen Fragen überall im Vordergrunde stehen und zu vollem Rechte kommen. Wir wüfsten für den, der Orientierung über Wesen, Umfang und Art dieser Belehrungen wünscht, nichts Besseres als diesen liebenswürdigen, anspruchlosen und kerngesunden Bericht, dessen Schlichtheit und Wahrhaftigkeit auf diesem vom Phrasengespinnst vorzugsweise überzogenen Boden von ganz besonderem, hoffentlich vorbildlichem, Werte ist. Freuen dürfen wir uns auch, dafs, so abweichend sie unter sich in der Sache sind, Urteile und Anschauungen der schlesischen Fachgenossen in der freundlichen und klugen Auswahl Brocks durchweg dem Stande zur Ehre gereichen.

Seine Betrachtung gliedert Brock in 3 Hauptteile zu 36 §§: 1. Allgemeiner Teil (1—12), 2a. Umfang der Belehrungen (13—25), 2b. Lehrart (26—36). Im allgemeinen Teil erörtert er zuerst Inhalt, Vorgeschichte und Absicht der betreffenden Lehrvorschrift (1—3), und führt dann eingehender die Anschauungen der Fachkreise über sie an, indem er sie hinsichtlich des Zweckes (4/5), einiger Einwände (6), der Stellung im Geschichtsunterricht (7), ihres Ganges und ihrer etwaigen Tendenz (8—12) sondert, in Kontrast setzt und kommentiert. Das Ergebnis sind die ersten 4 seiner 9 Thesen, in denen als Zweck Vertiefung des Geschichtssinnes und möglichstes Verständnis der Gegenwart und ihrer Aufgaben (1), als Hauptsache im Geschichtsunterricht aber die politische Geschichte bezeichnet wird (2); unbeirrte Wahrheitsliebe des Lehrers bei Ausschlufs aller Theorieen und Beschränkung auf das Thatsächliche sei die Norm (2/3), dabei dann Zulassung in allen Klassen (4).

Mit Schlufs des allgemeinen Teils wird Brocks eigener Anteil am Bericht, welcher bis dahin nur in kurzen Begleitworten, die eigene Stellung angebend, bestand, bedeutsamer und umfangreicher. Es findet sich nicht selten nun auch eine ausführlichere Begründung seiner Parteinahme. Von Abneigung wie von Begeisterung für das angeblich Neue an diesen Belehrungen — er hält es gar nicht für so neu! — ist er gleich weit ent-

fernt. Seine ganze Anschauungsweise tritt in folgenden Sätzen recht prägnant zu Tage. „Gewifs haben die Stimmen ganz recht, die da meinen, die Zeit sei noch viel zu kurz, die ganze Sache noch zu neu, um heut (nach 5 Jahren) eine auf Erfahrung gegründete Norm aufzustellen. Aber auch abgesehen davon, frage ich mit Ratibor: mufs es denn sein? Wie in recht vielen Fragen des Unterrichts und des Schullebens bekenne ich mich zu der vielleicht ketzerischen Ansicht, dafs das viele Uniformieren und Schablonenmachen nicht gut thut, dafs man der Eigenart des Lehrers und nebenher des Ortes, der Schule u. s. f. einen möglichst weiten Spielraum lassen soll. Ganz sicher gilt gerade auf dem in Rede stehenden Gebiet die alte Erfahrung, dafs Anregung zu eigenem Nachdenken und Weiterlernen mehr wert ist, als das Eintrichtern eines bestimmten Mafses von Kenntnissen. Und danach wird es denn wohl dabei bleiben, so nichtssagend ein entsprechender Leitsatz auch klingt, dafs sich die Auswahl des Stoffes im Geschichtsunterricht ganz von selbst ergiebt." „Die Jugend für die Geschichte der Menschheit und ihres Volkes zu erwärmen und ihr ein Verständnis des Geschehenen in seinem Zusammenhange anzubahnen: Weiter bringt es kein Mensch, stell' er sich auch wie er will." — Mit den ersten dieser Sätze beantwortet B. die ersten Fragen des besonderen Teils, die nach dem Umfang der Belehrungen, und die Konferenz ist weitherzig genug gewesen, die entsprechende These: „In der Auswahl, wie in der Behandlung des Stoffes mufs dem Ermessen des Lehrers freier Spielraum gelassen werden," unverändert zum Beschlufs zu erheben. — Fernerhin erkennt B. mit der Mehrzahl der Anstaltsberichte die Notwendigkeit äufserster Stoffbeschränkung wegen Zeitmangels an (16 u. 17) und verwirft mit ihr die Berücksichtigung aller volkswirtschaftlichen Doktrinen als solcher, sei es ehernes Lohngesetz oder Marxismus, sei es Schutzzoll, Freihandel und Doppelwährung (18). Zu der beklagten Überlastung durch Namen (20) nimmt B. selbst in seiner offenen Weise das Wort. „In diesem Punkte sind wir freilich allzumal Sünder. Aber es gilt doch auch die zu unterscheiden." Es müsse das persönliche Moment, das eigentlich Anregende der Geschichte, erhalten bleiben. „Für die Mittelstufe beanspruche ich diese Freiheit unbedingt. Aber auch der Primaner sollte mir leid thun, der zwei Jahre lang blofs mit grofsen Gesichtspunkten, mit der Pragmatik von Haupt- und Staatsaktionen, Staatenbildungen und Völkerschicksalen und zur Zugabe mit etwas Volkswirthschaftslehre gefüttert würde." Demgemäfs hat und bekennt er eine mannhafte Vorliebe für Kriegsgeschichte und lehnt eine besondere Bürgerkunde, über welche die Meinungen ohnehin geteilt sind (21), ab (These 2). Von einer besonderen Methode kann nach alledem seiner Meinung nach nicht die Rede sein; als ein Teil des Geschichtsunterrichts seien die Belehrungen eben auch dessen Eigenart unterworfen (26). Im übrigen übt er allen persönlichen Neigungen gegenüber das tolerari posse im weitesten Umfang, und wenn er manchmal vor Gefahren warnt, z. B. „durch ungehörige Vergleiche irre zu leiten" (29) oder gegen die verlangte Ein-

führung sozialpolitischer Quellen- oder Privatlektüre (31), gegen Bereicherung der Schülerbibliotheken durch soziale Schriften (32) Verwahrung einlegt, so geschieht es in gewinnender Form und mit äufserster Vorsicht, die bei einem so wohlwollenden Beurteiler der Warnung gewifs an Gewicht nichts nimmt. Bezeichnend ist es auch, wie er in die Klage über mangelnde Vorbildung des Lehrers für diese Belehrungen, in die Forderung nach sozialpolitischen Ferienkursen u. dgl. nicht einstimmen will, wie er betont, dafs es nicht erforderlich sei, auf diesem Gebiet sich als Autorität zu fühlen und in strittigen Tagesfragen das entscheidende Wort sich beizumessen; es genüge, die Schüler in den Vorhof des wissenschaftlichen Streites einzuführen und ihnen einen Begriff davon beizubringen, welche Gegensätze hier in Frage kommen.

Die 9 Thesen, in welchen Brock seine Hauptgedanken knapp und treffend formuliert hatte, sind von der Versammlung dem Inhalt nach völlig unverändert, der Form nach auf 8 zusammengezogen, angenommen worden. Lediglich der Form nach hatte auch der Gegenberichterstatter einiges an ihnen auszusetzen, während er sich mit dem Inhalt völlig einverstanden erklärte und Brocks „eingehende und klare Arbeit“ in warmer Weise würdigt. Auch er nennt eine Fesselung des Lehrers durch bis ins einzelne gehende Vorschriften „die Verneinung jeder freien pädagogischen und wissenschaftlichen Überzeugung, die allein dem Unterricht wirkliche Erfolge sichert.“

Möge das Vorbild weiser Beschränkung im Theoretisieren und Reglementieren, das wir der 11. schlesischen Direktorenkonferenz danken, auch von denjenigen Praktikern beherzigt werden, die geneigt sind, aus den eigenen Erfahrungen und Erfolgen eine allgemeine Norm und bindende Lehrvorschriften zu entwickeln. Man kann sehr Bedeutendes auf eigenartige Weise leisten, die auf Allgemeingültigkeit nicht den geringsten Anspruch hat, und umgekehrt. Eine Methode ist nur dann gut, wenn sie selbst erworben ist; nur die selbstgefundene gestattet diejenige Freiheit der Anwendung, durch die sich Kunst vom Handwerk unterscheidet.

Dafs diese Erkenntnis immer mehr Boden gewinnt, zeigt sich auch bei Neubauers Lehrprobe aus U I über *Deutschland im 13. Jahrhundert.* Er hat hier die ohnehin bescheidenen Reste der eigentlichen Lehrprobenform, die er z. B. LL. 49 noch bewahrte, völlig abgestreift. Es sind einfache Darlegungen des für U I berechneten Stoffes. Reichsverfassung, Lehnswesen, Beamtentum, Entwickelung der Stände und der Städte werden vor- und rückblickend überschaut. Offenbar ist es eines jener Kulturbilder, von denen er in seinem Vortrage zu Halle am 13. Septbr. 1896 sprach, und von denen seine These IV sagte: „Es empfiehlt sich am Schlufs der einzelnen Perioden sachlich angeordnete Kulturbilder einzuschieben, welche die Ergebnisse der bisherigen Entwickelung zusammenfassen und die künftige vorbereiten, und diese Kulturbilder derart miteinander in Beziehung zu setzen, dafs sich zusammenhängende Entwickelungsreihen ergeben.“ Ist auch der Gedanke nicht neu, so doch die

Ausführung. Wie hier ein weitschichtiges und disparates Material geklärt und die Hauptsachen rein und unbeirrt durch Nebendinge herausgestellt werden, und wie doch statt eines Gerippes ein farbiges Bild von litterarischem und wissenschaftlichem Werte, pädagogischem Takt und geistiger Eigenart entstanden ist, ist höchst erfreulich zu sehen. Die Beherrschung des Stoffes und die unerbittliche Klarheit des Wortes und der Anschauung, der es entquillt, ist nahezu musterhaft.

In der Stoffbemessung geht das Gebotene über die entsprechenden Abschnitte in Neubauers Lehrbuch II (s. unten!) erheblich hinaus, ist farbiger und um manche Einzelheit bereichert, wie sie der Vortrag naturgemäfs einfliefsen läfst. Solche Nebenbemerkungen gehören insgemein nicht auf die Goldwage. Immerhin, da diese Darlegungen N.'s vorbildlich sein wollen und auch sein dürfen, seien hier ein paar Kleinigkeiten in sachlicher Hinsicht eingewandt. Der Satz von den Reichseinkünften (S. 108) bedürfte einer vorsichtigeren Fassung; auch findet sich der Gedanke der Reichssteuer nicht erst bei Otto IV., sondern schon bei Heinrich IV und V., und die Besteuerung der Reichsstädte kommt nicht erst bei Rudolf von Habsburg vor, sondern schon im 12. Jahrhundert. — Die Zurückführung der Rolande auf die ältesten Stadtbilder, die Marktzeichen (S. 113) ist zwar seit Schroeder sehr verbreitet, in der That aber durch nichts bewiesen. Gerade der Sprung vom Kreuz auf das menschliche Standbild ist es, was der Erklärung bedarf. Überhaupt sind Rolande nicht so allgemein gewesen, wie man auf Grund späterer Nachahmungen zu glauben pflegt. Für die 5, welche als mittelalterlich gelten müssen, sind lokale Ursachen nicht ausgeschlossen. — Was den Schlufssatz in dem Abschnitt über den Bauernstand anbetrifft (S. 113), in dem es heifst, dafs die Auswanderer jenseits der Elbe „als freie Leute auf ihrer Hufe safsen“, so sei auf Kapps (Bauernbefreiung S. 40, A. 1) vorsichtige Bemerkung verwiesen, der Vollfreiheit nur den Waldhufenbauern zugestehen möchte, nicht den auf urbarer Scholle angesetzten. — Auch hätte in dem Anfangssatze dieses Abschnittes, der über die Lage der bäuerlichen Landbevölkerung seit dem 11. Jahrh. spricht, der zeitliche Abstand der angeführten Entwicklungsstufen — Übergang aus der alten Grundherrschaft in das Rentensystem (seit 1000), aus dem Renten- in das Pacht- und Erbpachtsystem unter Befreiung der Grundholden (seit 1150) — doch wohl, mindestens durch Gebrauch des Plusquamperfektums, einigermafsen gewahrt werden müssen. — Diese Stellen sollen gleichzeitig dazu dienen, den Reichtum des Inhaltes dieser wenigen Seiten zu charakterisieren. In der Kunst der Buntscheckigkeit gerade der wirtschaftlichen und rechtlichen Verhältnisse dieser Übergangszeit, dem Nebeneinander absterbender Reste und neuer Triebe mit knappem, allgemein gültigem Wort, das doch des Thatsächlichen nicht ermangelt, gerecht zu werden, hat Neubauer hier ganz Ungewöhnliches geleistet.

Über die Verwendung von Anschauungsmitteln im Geschichtsunterricht, überhaupt über die Berücksichtigung der antiken Kunst hat das Jahr

umfangreiche und grundlegende Arbeiten nicht gebracht. Drei kleinere Aufsätze von Ziehen, Crämer, Güldenpennig und zwei Vorträge in Prag von Schulz und Spengler — das ist alles, was hierin vorliegt.

Die prinzipielle Frage, inwiefern und unter welchen Bedingungen den Anschauungsmitteln überhaupt besonderer didaktischer Wert beizumessen sei, behandelt der hübsche Artikel von Ziehen über *Archäologie und Geschichtsunterricht.* Man könnte sich versucht fühlen, seinen Inhalt als „gegen die Archäologie im Geschichtsunterricht“ zu bezeichnen, thäte man damit nicht der Mäfsigung des Verfassers Unrecht, der, während es ihm Zeit scheint, bereits vor einem Übermafs zu warnen, gleichzeitig zugesteht, „dafs weite Kreise der Methodiker und der praktischen Vertreter des Geschichtsunterrichts noch sehr der Mahnung zum freudigen Annehmen des vielen Guten“ bedürften, das an Anschauungsmitteln bereits vorliege. Seine anregenden und vielseitigen Erwägungen gipfeln etwa in dem Satz „nur wenn ein festes geistiges Band jedes Anschauungsmittel mit dem Unterrichtsstoffe verknüpft, kann die Verwendung des archäologischen Apparates von Segen sein; im anderen Falle mufs sie zum Unsegen werden“; denn durch die Anschauungsmittel werde „die Erziehung zu geschichtlichem Denken nicht wesentlich gefördert, sofern sie nicht in ihrem Gehalt systematisch erläutert werden“. Es gilt ihm daher erstens weise Beschränkung in dem Gewollten, zweitens sorgfältige Stoffauswahl, drittens eine geeignete Verbindung mit der jedesmal vorliegenden Aufgabe als notwendig. Dazu bezeichnet er die geeigneten Punkte und die empfehlenswerteste Art der Anknüpfung. Einige Beispiele erläutern das, nicht gerade systematisch, aber doch hinlänglich deutlich, um Absicht, Gesichtspunkte und Gedankengang des Verfassers auch bezüglich der praktischen Durchführung sicher zu stellen. Viele der Nebenbemerkungen sind besonders anregend und dankenswert; der Verfasser steht in einer für die heutige Zeit theoretischer Einseitigkeit recht seltenen Weise über seiner Aufgabe.

Was für Ziehen eine Sache der Erwägung und Untersuchung ist — der Wert der Anschauungsmittel und eines gewissen Kunstunterrichts —, ist für Crämer und Güldenpennig ein feststehender Glaubenssatz. Sie betrachten nicht das „Ob“, sondern nur das „Wie“. Der Aufsatz Crämers über *Die alte Kunst im Unterricht des Gymnasiums* will zunächst in längerer Untersuchung darthun, dafs gelegentliche Besprechungen verhältnismäfsig fruchtlos seien; schon die Störung, die sie verursachten, die Ablenkung vom Hauptthema, setze ihren Wert wesentlich herab und aus zufällig dargereichten Brocken könnte sich nie das Bild einer Entwicklung ergeben. Das vermöge nur ein systematischer Unterricht. Am natürlichsten sei es, den der O II zuzuweisen und zwei- bis dreimal wöchentlich eine Viertelstunde vor dem Stundenschlufs dazu zu verwenden. Ob er dem altsprachlichen oder dem Geschichtsunterricht zufallen solle, möge von der Persönlichkeit der betreffenden Lehrer abhängen. Jedenfalls solle in O II die Grundlage des Kunstverständnisses so weit gelegt werden, dafs in der I bei

gelegentlicher Heranziehung Gegenstände der Kunstgeschichte, „ohne Zeitverlust und ohne längeres Verweilen vom Schüler leicht verstanden werden". „Das Hauptaugenmerk wird man (in O II) darauf zu richten haben, dafs der Schüler die Kunstausdrücke, „die archäologische Formelsprache" bald lernt, dafs er z. B. weifs, was Standbein und Spielbein, Architrav u. s. f. sei." Der Kanon, der hierfür aufzustellen, möge in mäfsigem Umfange das hauptsächlichste aus der griechischen und römischen Plastik in zeitlicher Folge, in der Architektur Haus, Tempel, Theater, Säulenarten u. dgl. enthalten; archaische und orientalische Kunst bleibe ausgeschlossen. Vom Sehen sei der Schüler dann zum Verstehen zu leiten.

Fast genau die gleichen Forderungen stellt auch Güldenpennig in seinem Aufsatz: *Wie ist bei der Kürze der Zeit, welche nach den neuesten Lehrplänen in Preufsen der alten Geschichte gewidmet wird, dennoch eine zusammenhängende Betrachtung der antiken Kunst möglich?* Auch er verlangt eine erste zusammenhängende Kunstunterweisung in O II im Geschichtsunterricht, deren Fortsetzung in der I dagegen in den Lektürestunden. Aber nicht eine Begründung dieser Forderungen bietet er — das habe er in einer früheren Abhandlung gethan —, er will diesmal nur „das Mafs des Wünschenswerten und Notwendigen auf Grund eines eigenen Versuches kurz zusammenfassen." — Demzufolge schildert er zunächst den in der griechischen und römischen Geschichte von ihm befolgten Lehrgang ziemlich ausführlich, ohne doch eigentlich etwas Neues oder besonders Gutes zu bieten. Im Gegenteil erscheint da vieles anfechtbar, z. B. die sehr eingehende Behandlung der *σεισάχθεια* „in Rücksicht auf bekannte moderne Münzveränderungen" u. dgl. m., und das ganze hat mit der Kunst eigentlich nichts zu schaffen. — Diesem umfangreichsten Teile der Abhandlung folgt alsdann die Angabe des von G. neben dem geschichtlichen verarbeiteten kunsthistorischen Stoffes. Sieben Gruppen desselben betreffen die griechische, eine die ältere römische Kunst. Von der Stofffülle der einzelnen Abteilungen mag das Inhaltsverzeichnis von Gruppe 7 „hellenistische Zeit" eine Vorstellung geben; es würde denkbar verkürzt etwa folgendermafsen lauten: „Pergamenischer Altar, Laokoongruppe, farnesischer Stier, Apoll vom Belvedere, Menelaus und Patroclus, der Schleifer mit den beiden Marsyas aus Florenz, der barberinische Faun, der Alexandersarkophag, der farnesische Herkules, die Centauren von Aristeas und Papias, die Stadtgöttin Antiochias von Eutyches." Wie G. es fertig brachte, das circa Achtfache dieser Stoffmasse durchzunehmen, wieviel von den Geschichtsstunden er dazu verbrauchte und in welchen Zeitabschnitten, ob Extrastunden gehalten wurden, darüber findet sich kein Wort. Zwar hören wir, dafs ein Teil dieser Belehrungen in der Aula stattfand, von der wir mit Bedauern vernehmen, dafs sie im Winter nicht geheizt ward, aber über die äufsere Form bleiben wir ganz im Unklaren. Möglicherweise ist davon in der gern citierten früheren Broschüre die Rede — sie ist uns nicht bekannt —, und so bleibt nur übrig zu erklären, dafs der vorliegende Aufsatz den Verfasser zwar als einen in

griechischer Kunst wohlbewanderten Mann zeigt, die Frage seines Themas aber in keiner Weise beantwortet.

Von den erwähnten Vorträgen, welche beide in dem rührigen Verein „Deutsche Mittelschule“ zu Prag gehalten wurden, giebt der ältere von Schultz *Über Materialien zum Anschauungsunterricht* nur eine Reihe praktischer Winke zu deren Beschaffung und empfiehlt eine Anzahl besonders geeigneter Werke, der zweite von Spengler bezeichnet sich als *Eine Anregung auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichtes* und rechtfertigt diesen Titel ganz trefflich durch seinen zwar anspruchslosen, doch ansprechenden Inhalt. Der Gedanke ist der, die am Ort der betreffenden höheren Unterrichtsanstalt befindlichen öffentlichen Sammlungen durch besondere für sie bestimmte und eingerichtete Kataloge den Schülern verständlicher zu machen und so besser auszunutzen. Es komme dabei darauf an, die auf einzelne Seiten des antiken Lebens Bezug habenden Stücke zusammenzustellen, historisch zu ordnen und so durch Gruppierung und kurzen Text Interesse und Verständnis für die Zusammenhänge in Kunst und Leben zu wecken und zu vertiefen. Die Art der Ausführung macht der Vortragende an zahlreichen Beispielen aus der Gipssammlung des archäologischen Instituts zu Prag klar; schon in der V hat er im historischen Unterricht erfreuliche Wirkung von gelegentlichen Hinweisen auf die betreffenden Katalognummern gesehen. — Die Anregung ist gewifs eine äufserst glückliche und besonders für die überreichen Sammlungen der Grofsstädte wird sich von solchen Katalogen erheblicher Gewinn — vor allem wohl auch an selbstthätigem Interesse — erhoffen lassen.

Schliefslich sei noch auf das Aachener Programm von J. Nelson, *Über die Behandlung der Kunstgeschichte im Unterricht,* in aller Kürze hingewiesen, da es noch rechtzeitig, obschon nachträglich, eingegangen und durch Umfang und geistige Höhe unter die wichtigsten Erscheinungen des Jahres zu rechnen ist. Freilich, so reich die gewandt geschriebene Abhandlung an feinem Detail ist, so sehr entbehren die praktischen Vorschläge doch der Originalität, der Ausführbarkeit in der gedachten Form und selbst der hinreichenden Vertrautheit mit dem Stand der ganzen Frage. Die methodischen Bemerkungen kann man durchaus gelten lassen, aber wer als Geschichtslehrer die üble Lage des Faches kennt und anerkennt, darf sich nicht begnügen, Beschränkung in Kriegsgeschichte, in Namen u. dgl. zu predigen und den dadurch entstehenden Zeitgewinn als ausreichend zu bezeichnen. Wenn neben dem Geschichtsunterricht, der den Löwenanteil erhalten soll, auch der Homerlehrer und der Lehrer des Deutschen Kunstgeschichte treiben, wo bleibt der unerläfsliche Zusammenhang? Wenn er nicht blofs alte, sondern auch mittelalterliche und deutsche Kunst bis herab auf Böcklin, Geselschap und Prell in Wandbildern vorführen will, woher hat Nelson das Material? Über das alles ist man hinaus! Wenn es überhaupt geht, geht es zunächst wenigstens — so lange bis Seemann an Prell heranreicht und jede Anstalt alle Blätter oder nach Kochs Empfehlung Sciopticon nebst Material besitzt — nur mit Lucken-

bachs System, dessen Abbildungen zur alten Geschichte (eben ist die zweite trefflich verbesserte Auflage erschienen!) und dessen methodische Darlegungen dem Verfasser unbekannt zu sein scheinen. Man kann die Woche eben nicht mit dem Donnerstag anfangen, und jeder noch so fein begründete Wunsch ist müfsig, so lange er den Verhältnissen widerstreitet.

II. Lehrmittel.

1. Lehrbücher.

A. Vorstufe.

Es liegen für die Vorstufe vier Arbeiten vor; alle insofern des gleichen Charakters, als sie den für den Vortrag bestimmten Lehrstoff in einer dem Kindesalter besonders angemessenen Form zu bieten suchen. Eines von ihnen — Spielmanns *Geschichtsunterricht in der VI* — bringt in ausgeführten Lektionen aufserdem noch die Verarbeitung dieses Stoffes nach vier Formalstufen — eine Verbesserung Herbartscher Methodik, die Spielmann in einem eigenen systematischen Werke überzeugend begründet zu haben glaubt. Sein Buch erreicht infolge dessen mit 317 Seiten mehr als den dreifachen Umfang der anderen, obgleich in ihm nur die Zeit bis 1640 — rückwärts natürlich — behandelt ist. Der Text stöfst durch mühsame Kindlichkeit recht ab, ist auf Gefühlswirkung berechnet und stilistisch keineswegs einwandfrei; für höhere Lehranstalten erscheint er kaum brauchbar.

Pfeiffer bietet nur das Leben *Kaiser Wilhelms I.* in einer für den Sextaner sehr glücklichen Form, vgl. Jb. X 22. Der Leitfaden Greves, als Lehrbuch auch für die Hand des Schülers bestimmt, teilt den Stoff in drei Gruppen: 1. deutsche Kaiser (2), 2. brandenburgische Kurfürsten und preufsische Könige (4), 3. Erzählungen aus der deutschen Geschichte (9) von Arminius bis Maximilian. Kaiser Wilhelm II. ist nicht behandelt. Die Fülle an Inhalt ist in den meisten Kapiteln Bedenken erregend; 12 Seiten über Friedrich den Grofsen, 14 über Friedrich Wilhelm III. sind mehr als der Sextaner, besonders bei starker Betonung des Thatsächlichen, zu überblicken vermag. Viele Einzelheiten, für die es dem Sextaner an der notwendigen geographischen Grundlage und an politischem Verständnis fehlt, müssen unverstanden bleiben. Die letzte dieser Schwierigkeiten sucht das Lehrbuch von Andrä-Hoffmann entschlossenen Griffes zu überwinden. In einem kurzen Anfangsabschnitt „Unser Staatswesen“ wird Verfassung und Leben des Volkes besprochen, worauf eine knappe Skizze über Leben und Thaten Wilhelms II. folgt. Darauf beginnt mit den „alten Germanen“ eine elementare Geschichte des deutschen Volkes, die in 26 meist biographischen Abschnitten bis 1888 leitet. Der zweite

Teil dieses Hoffmannschen Büchleins enthält griechische und römische Sagengeschichte bis Solon und Pyrrhus.

Die grofse Verschiedenheit der Stoffbehandlung und Stoffbemessung bei diesen vier Verfassern zeigt zur Genüge, wie unsicher man über den Anfangsunterricht noch ist. Während Spielmann auf Kindlichkeit, Pfeiffer auf Anmut und Anschaulichkeit der Darstellung den höchsten Wert legen, liegt der Nachdruck bei Andrä-Hoffmann auf den historischen Zusammenhängen, bei Greve auf der sachlichen Vollständigkeit der Einzelbilder. Bei jenen beiden überwiegt die Rücksicht auf die Form, bei diesen die Rücksicht auf den Stoff. Jene wollen zeigen, wie zu sprechen, diese, was zu sagen sei. Dem notwendigen Ausgleich beider Seiten kommt Pfeiffers ansprechendes Büchlein entschieden am nächsten; gegen ihn spricht nur das eine Bedenken, dafs seine Stoffbehandlung mit den Lehrplänen wohl unvereinbar ist. Wegen Zeitmangels wird es unmöglich sein, andere Herrscher analog zu behandeln, steht doch sein Wilhelm I. allein den Jahrespensen bei Hoffmann und Greve an Umfang kaum nach. Auch die Letztgenannten bieten dem gestaltungsfähigen Lehrer bequemen Stoff; nur mufs dieser dann im Vortrag die etwas kalten Farben wesentlich erhöhen.

B. Unterstufe.

Zwei Neuerscheinungen betreffen den Anfangsunterricht in der alten Geschichte, aber nicht Neulinge sind die Verfasser. Lehrreich ist es, dafs so erfahrene Praktiker wie Wessel und Winter zu so ganz entgegengesetzten Lehrbuchformen gelangen konnten. Schon das Äufsere ist bei beiden denkbar verschieden. Wessels kleines Heft mit nur 47 Seiten Text und ein paar Seiten Tabellen hat kaum ein Fünftel des Umfangs von Winters Lehrbuch. Dieses ist mit 32 Abbildungen, 7 Karten, verschiedenen Drucktypen, Periodisierungen, Paragraphierung mit Ober- und Unterteilung bunt und anregend gestaltet, doch vielleicht etwas verwirrend, jenes von spartanischer Einfachheit und Schlichtheit der Erscheinung. In Knappheit der Sprache, Beschränkung des Inhaltes, Betonung des Wesentlichen hat Wessel das Menschenmögliche geleistet. Es mag kaum glaublich erscheinen, dafs eine griechische Geschichte von 24 Seiten noch Worte übrig hat — und verhältnismäfsig gar nicht so wenige — für die Blüte attischer Kunst zu Pericles Zeit und etwa eine halbe Seite für die Beschreibung Delphis und der olympischen Spiele. Dabei ist die Sprache nicht trocken und erhebt sich an Hauptstellen sogar bis zur Schilderung. Rein den Thatsachen gewidmet, frei von jeder Reflexion — selbst in den Abteilungsüberschriften — vermag diese Behandlung tief und nachdrücklich auf das Knabengemüt zu wirken; es liegt in dieser Nacktheit der Ereignisse etwas Lapidares, Monumentales, das sich wuchtig und imponierend dem Quartaner aufdrängen mag. Bis auf geringfügige Einzelheiten ist an dem Buch nichts auszusetzen. Es ist von so sicherem, abgeschlossenem Charakter, dafs man es acceptieren mufs, wie es ist, oder es in seiner

Gesamtheit verwerfen. Sein praktischer Wert ist zweifellos ein recht hoher. Ist es auch ein Gerüst, das der Lehrer mit Leben zu füllen haben wird, so vermag sich doch der Schüler in seinem sicheren und festen Gefüge leicht zurechtzufinden und wohnlich einzurichten, ja selbst eine Übersicht und Einsicht in das Ganze mühelos zu erwerben. Die Sicherheit der Führung, die der Quartaner mit Recht von dem Lehrbuch verlangt und erwartet — die anderwärts so oft durch Abstraktionen und Abschweifungen beeinträchtigt wird —, ist hier im höchsten Maſse vorhanden. Was will es demgegenüber besagen, daſs das von der dorischen Wanderung Gesagte in der Art nicht mehr berechtigt ist, daſs hier und da mal eine Wendung durch Kürze gelitten hat, daſs Thebens Hegemonie unter „Das Königtum des Agesilaos" nicht eben richtig eingereiht erscheint u. s. f. Die Leistung bleibt desungeachtet höchst wertvoll.

Auf S. 35, wo Wessel bereits beim Kriege der Römer gegen Antiochus ist, fängt Winter seine griechische Geschichte an. Bis dahin hat er nach einer allgemeinen Einleitung über „Inhalt und Einteilung der Geschichte" und nach einer speziellen, über die vorgeschichtlichen Zeiten und Zustände des Menschengeschlechtes, von den Ägyptern, Babyloniern und Assyrern, Phöniziern, Israeliten, Medern und Persern gehandelt. In den Einleitungen herrscht eine unschöne Verquickung religiöser und historischer Gesichtspunkte. Sätze wie die, daſs Christus Mittelpunkt der gesamten Geschichte sei, daſs uns die heilige Schrift über Geheimnisse der Vorzeit aufkläre, die der menschlichen Erkenntnis im übrigen entrückt seien, möchten doch am Anfang der alten Geschichte nicht recht am Platze sein, sie gehören in den Religionsunterricht. Was soll auch der Schüler davon denken, daſs S. 3 bibelgemäſs die Trennung der Völker mit dem Turmbau zu Babel beginnt, S. 15 aber dieser Turmbau den Chaldäern zugewiesen und deren nationale Eigenart anderen Völkern gegenüber weitläufig besprochen wird. Die Trennung beider Anschauungskreise wird auf solche Weise statt vermieden, erst recht bloſsgelegt. Natürlich übersteigt auch die Fülle der Einzelheiten in dieser orientalischen Geschichte weitaus Verständnis und Gedächtniskraft des Quartaners, hinsichtlich der Stoffmenge selbst den Bedarf unserer O II. Ebenso steht es — wenn auch nicht allgemein, so doch auch nicht selten — um das geistige Niveau und die abstrakte Redeweise. Der Grundfehler liegt auch hier wohl im Prinzip. Glaubt man einmal die griechische Geschichte für die IV mit einer Einleitung über die „allgemeine Bedeutung der Griechen" versehen zu müssen, so lassen sich Wendungen wie „alle schöpferischen Kräfte des menschlichen Geistes", „geistige und sittliche Hebung der Menschheit" u. dgl. nicht wohl vermeiden. Was aber denkt oder fühlt wohl der eben eingetretene Quartaner, der ja eigentlich noch mehr ein Quintaner ist, dabei? Wahrscheinlich verzichtet er mutlos von vornherein darauf, das zu begreifen; und wer möchte es ihm verargen?

Nun deutet Winter freilich wohl in der Vorrede an, daſs er Spielraum für jeweilige Auswahl habe lassen wollen; hat denn aber das An-

streichen und Einklammern nicht schon an sich erhebliche Nachteile, und wird dem Jungen ein Buch von so detaillierter Einteilung dadurch nicht noch rätselhafter? Hält Winter, was sein gutes Recht ist, „von dem hergebrachten Auswendiglernen wenig, so müfste sein Text desto fafslicher und anziehender sein, d. h. der Schüler müfste in ihm finden, was er begehrt, Vorgänge und Personen, die seine Teilnahme erregen, seine Phantasie beschäftigen, ohne dafs er sich durch fortwährende 1, 2, 3, 4 und a, b, c, d an den Lehrzweck erinnert und entsprechend abgestofsen fühlt. Er will den freien Hauch des wirklichen Lebens spüren; wie soll er das in einem Buch, dessen einzelne Seiten nicht selten bis zu zehn kleine Abschnitte verschiedenen Druckes und verschiedener Bezifferung zeigen? Dabei verdient die Gewissenhaftigkeit der Arbeit alle Anerkennung. Provinzialismen in der Sprache sind allerdings vorhanden, z. B. „Verlässigkeit", „verdemütigen", „ober der Erde" u. dgl.; sie werden aber im Süden wohl nicht weiter auffallen.

Wessel und Winter dürfen demnach als Extreme gelten. Dem einen ist die Kondensation des geschichtlichen Stoffes bis auf die einfachsten Grundelemente, dem anderen die Stoffzurichtung und die pädagogische Garnierung die Hauptsache; darüber wird jenes zu einer Art historischem Extrakt, dieses wirkt wie eine historische bunte Schüssel. Appetiterregender ist die letztere zweifellos, doch wird sie schwerlich auf die Dauer munden oder gut bekommen. Zur Erreichung des Klassenziels ist Wessels Buch das bei weitem sichrere Mittel.

Von K. Steins *Lehrbuch der Geschichte für die Mittelklassen* ist das dritte und vierte Bändchen, die Zeit von 1517—1895 umfassend, erschienen. Der Verfasser der Jbb. X und XI besprochenen früheren Bändchen ist verstorben; von den vorliegenden ist der letzte vollständig, der vorletzte zur Hälfte von einem Sohn des Verstorbenen, von Richard Stein, bearbeitet. Derselbe ist nicht Fachmann und das macht sich in den von ihm selbständig verfafsten Abschnitten doch recht fühlbar. Die Schlichtheit, Sachlichkeit und Knappheit der Sprache und des Inhalts, die für die ersten Bändchen charakteristisch sind, verlieren sich in den vorliegenden mehr und mehr und besonders in Bd. IV, der auch im Umfang den anderen gegenüber etwas grofs erscheint, tritt unnütze Breite der Darstellung und Vorliebe für Anekdotenhaftes nachteilig hervor, während geistige und materielle Kultur — gerade in diesem Zeitraum ein Haupterfordernis — fast völlig unberücksichtigt bleiben. Dabei ist das innere Gleichgewicht der Teile nicht immer gewahrt; schlesische Vorgeschichte und erster (!) schlesischer Krieg beanspruchen den gleichen Raum wie die Geschichte der französischen Revolution und der Anfänge des Kaiserreichs von 1789—1804. Auch sind die sprachlichen Wendungen vielfach nicht hinreichend erwogen oder historisch gerechtfertigt. Wer wird z. B. zustimmen, wenn der ehrliche Makler am Berliner Kongrefs beschuldigt wird, durch seinen Einflufs die wesentliche Herabsetzung des russischen Kriegsgewinns herbeigeführt zu haben — was Bismarck stets in unzweideutiger

Weise bestritten hat —; wer wird ohne Erstaunen den Satz lesen, „aus geringfügigen Ursachen entstand gegen Karl X. eine Revolution, die sogenannte Julirevolution 1830.“ Dafs die schon früher gerügte Unzuverlässigkeit auch in den vorliegenden Bändchen sich findet, dafür 3 Proben verschiedener Art. Die Hilfe der Ungarn, welche Maria Theresia mit so schweren Opfern erkaufen mufste, erscheint bei Stein als Produkt reiner Begeisterung; vom schmalkaldischen Krieg und von Schmalkaldenern wird fortgesetzt gesprochen, ohne dafs die Stiftung des schmalkaldischen Bundes als solchen ihrerzeit mitgeteilt wurde; das Wort „Buchstabe“ erklärt Stein gar daraus, dafs Gutenberg seine Lettern anfangs in Buchenholz geschnitten habe, während das Wort schon im Ahd. und An. vorkommt und jedenfalls auf dem von Tacitus geschilderten Gebrauch der Runenstäbchen beruht. Das wird genügen, um zu beweisen, dafs die Durcharbeitung des Textes für seine Bestimmung nicht genügt. Doch sei daneben erwähnt, dafs die Darstellung der Reformation von bemerkenswerter Objektivität ist, und dafs überhaupt der konfessionelle und kirchliche Standpunkt sich selten vordrängt und lebendiges Staatsgefühl und Freude an preufsischer Eigenart deutlich hervortreten.

Ähnliches läfst sich auf bayerische Verhältnisse angewendet von Horchlers *Leitfaden der bayerischen Geschichte* sagen, welcher in 6. Auflage erschienen ist. Für Real- und Lateinschulen — in diesen doch wohl nur für Mittelklassen — bestimmt, will er kein dürres Gerippe von Zahlen und Namen bieten, sondern lebensvollere Bilder der einzelnen Regenten und Regierungen. In der That macht sich patriotische Wärme bei aller Schlichtheit der Darstellung wohl fühlbar. Freilich fehlen auch alle höheren und allgemeineren Gesichtspunkte; nirgend reicht der historische Blick des Verfassers über die Landesgrenzen und die Landeswohlfahrt hinaus. Und auch innerhalb dieses Raumes ist z. B. wirtschaftliche Entwickelung, Änderung des Landschaftsbildes, ständische Gliederung des Volkes u. dgl. arg vernachlässigt. Es ist keine Landschaftsgeschichte im Rahmen der allgemeinen deutschen, sondern vielmehr Haus- und Regierungsgeschichte der Wittelsbacher. Bei einem Umfang von 54 Seiten dürfte man über die alten Germanen doch wohl etwas mehr zu lesen erwarten als ein paar Stammesnamen. Aber es mag für die ältesten Zeiten wie an Interesse, so wohl auch an den nötigen Detailkenntnissen dem Verfasser gefehlt haben. In einer 6. Auflage zu finden, dafs nach der Eroberung im Jahre 15 das Land in 3 (!) Provinzen, Vindelicien, Rhaetien (so statt Raetien) und Noricum, geteilt worden sei, mufs Wunder nehmen; nicht minder, wenn auf S. 2 zu lesen steht, „mit suebischen Stämmen vermischte Markomannen“, was ungefähr ebenso richtig ist, wie wenn man von „mit Deutschen vermischten Bayern“ reden wollte.

C. Oberstufe.

B. Volz bezeichnet einen Band von 392 Seiten als *Grundlinien der Weltgeschichte* und *Hilfsbuch für den geschichtlichen Unterricht der Ober-*

stufe höherer Lehranstalten. Der bisher hauptsächlich als geographischer Fachmann bekannte Verfasser stützt sich, wie er in der Vorrede sagt, „auf die Erfahrung eines mehr als 30jährigen Geschichtsunterrichts in I.“ Mit seinem Buche will er unter anderem zeigen, wie unter Verzicht auf weitschichtige Einzelkenntnisse historische Bildung und Einblick in den pragmatischen Zusammenhang durch Betonung der historischen Grundbegriffe und Grundgedanken könne vermittelt werden, und er freut sich, dafs es gelungen sei, durch strenge Sichtung des Materials und Knappheit des Ausdrucks an Stelle der üblichen 3 Bändchen einen Band mäfsigen Umfangs zu setzen.

Der erste Abschnitt des Buches (§§ 1—4) über die Urgeschichte der Menschheit, insbesondere der Arier, sorgfältig disponiert und fein vorgetragen, erregt das günstigste Vorurteil und die höchsten Erwartungen. Der zweite (§ 5), „chronologische Orientierung“, eine Übersicht über die gebräuchlichsten Kalender bis auf Gregor XIII., befremdet zwar, nicht zum wenigsten durch seine Stellung zwischen indogermanischer Urgeschichte und „Entwickelung des Griechentums“, doch erst der dritte bringt eine herbe Enttäuschung. Sein erster Teil — § 6 „das Land der Griechen“, das man nach dem ausgesprochenen Grundsatz des ersten Abschnitts mit den einwandernden Griechenstämmen zu betreten, mit ihrer Ausbreitung sich erschliefsen, allmählich sich mit geschichtlichem Leben füllen zu sehen die Hoffnung hatte, bietet nach kurzer Charakteristik der Landschaft nichts als eine trockene Aufzählung der einzelnen Stammgebiete mit Flüssen und Städten, wobei das chronologische Prinzip völlig bei Seite gesetzt ist. Schmückende Zusätze erhöhen nur das Mifsverhältnis. Ehe die griechische Geschichte begonnen hat, ehe von Stammteilung, Wanderungen, Staatenbildung u. s. f. ein Wort verlautet, heifst es da z. B. zu Sparta S. 14: „Bewohner des Landes sind die Achäer von den wenig zahlreichen dorischen Spartiaten unterworfen. Die Stadt der Spartiaten ist Sparta, ohne Mauern, ohne Prachtbauten, aber geschmückt mit sehr zahlreichen Denkmälern.“ In dieser Weise wird fortwährend Späteres antizipiert und der Entwickelungsgedanke, den Volz in der Einleitung glänzend durchgeführt hatte, geht darüber völlig verloren. Sollte zur Entschuldigung dieser Thatsache eingewendet werden, dafs dem Obersekundaner hinreichende Vorkenntnisse zu Gebote ständen, um derartige geographische Vorbehandlung unbedenklich erscheinen zu lassen, so wäre eben durch diese Begründung die Überflüssigkeit auch einer solchen geographischen Orientierung erwiesen, die ja geschichtlich überhaupt nur dann fruchtbar ist, wenn sie die Bezüge zwischen Volkscharakter und Volksentwickelung und dem Charakter der Landschaft blofszulegen versteht. — Auch die folgenden §§ 7—10, „das Griechenvolk“, „die Achäerzeit“, „Sparta“, „Athen“, enthalten nicht eigentlich griechische Geschichte bis zu den Perserkriegen, sondern eine ethnographische Beschreibung; die Verhältnisse entwickeln sich nicht, sondern als gegebene werden sie nur angeführt und gruppiert. Sollte sich das Kunststück, eine solche Periode

auf $7^1/_2$ Seite — ebensoviel hat die geographische Übersicht! — abzuhandeln, überhaupt durchführen lassen, so kann es doch nur glücken auf Grund einer meisterhaften Stoffbeherrschung und vollendeter Disposition. Beides fehlt. Die Bemerkungen kreuzen sich in der Überfülle der Gesichtspunkte unter Vernachlässigung jedes inneren Zusammenhanges, jeder chronologischen Basis. Die 9 Zeilen lange Besprechung der lykurgischen Verfassung endet z. B. folgendermafsen: „Aber allmählich wird aus den Spartiaten ein unzufriedener, verarmter Kleinadel, da der Grundbesitz sich immer mehr in der Hand weniger Familien ansammelt. Keine geistigen Interessen; Sparta nimmt an dem geistigen Leben Griechenlands nicht teil; es hindert die Einheitsbestrebungen Athens.“ Was wird hier nicht alles von dem Späteren vorausgesetzt! Und auf diese Worte folgt nun die Machtbegründung Spartas, folgen die messenischen Kriege, die Kämpfe mit Argos, mit Arkadien, die Stiftung des peloponnesischen Bundes. Das alles auf $7^1/_2$ Zeilen, in denen noch die Überlieferung durch Pausanias und dessen Quellen erwähnt werden.

Um die Sachkenntnis steht es nicht besser als um die Anordnung. — Von der neueren Dialektforschung, von Belochs Untersuchungen über die Stämme und die Wanderungen nimmt Volz keine Notiz. Die Pelasger sind ihm „indogermanische Vorbewohner“; ja er ist mit ihnen so bekannt, dafs er S. 17 den Satz wagt: „Die Griechen oder Hellenen sind ihnen weit an Begabung für geistiges, zumal künstlerisches Schaffen überlegen.“ Was von den Wanderungen vorkommt, entspricht völlig der alten Tradition. Man müfste es denn für etwas Neues halten, dafs bei Volz die Dorier von Naupaktos nach Elis (!) übersetzen, womit, wenn es überhaupt einen Sinn hat, doch nur die Schüler über Achaia, wo es am breitesten ist, hinweggetäuscht werden sollen. Wer heute ein Lehrbuch verfafst, wird sich entschliefsen müssen, zu der Wanderungsfrage ehrlich Stellung zu nehmen, und sich nicht begnügen dürfen, den Widersinn der Überlieferung zu verdecken.

Die attische Geschichte bis auf Drakon, die sich an die obenerwähnte Spartas unmittelbar anschliefst, besteht aufser in einer Erinnerung an den kylonischen Frevel in nichts anderem als der Darlegung der aristotelischen Verfassungseinteilung, wobei die Folge Königtum — Aristokratie — Oligarchie — Tyrannis — Demokratie — Ochlokratie als allgemein griechisch bezeichnet wird. Bei der Besprechung von Athens Verfassungsentwickelung auf die noch ganz ungeklärten Angaben der aristotelischen Politeia entscheidenden Wert zu legen, — davor ist vielfach und nachdrücklich gewarnt worden. Volz hat trotzdem geglaubt, es thun zu dürfen, was um so unerklärlicher ist, als ihm das zu solchem Versuch absolut unerläfsliche wissenschaftliche Rüstzeug offenbar mangelt. Einige Nachrichten greift er für seine Darstellung heraus, andere verwirft er; beides ohne sichtbaren Grund und entschieden mit unglücklicher Hand. So erscheint Drakon im engsten Anschlufs an Aristoteles als bedeutender Gesetzgeber, „welcher die Macht des Adels beschränkt und die Bekleidung der Ämter,

sowie die Ausübung politischer Rechte an ein bestimmtes Jahreseinkommen knüpft.“ Die Wertlosigkeit dieser Tradition ist längst erwiesen, so dafs auch Busolt nunmehr seine frühere Verteidigung aufgegeben hat. Ähnlich steht es mit Volz' Auffassung von den *ἑκτήμοροι* und *πελάται*, die zwar von Autoritäten, z. B. von Wilamowitz und Busolt, eine Zeit lang geteilt wurde, aber eine nationalökonomische Unmöglichkeit ist. „5 Garben für den Herren, 1 für den Bauern“ — die Richtigkeit dieser Kaibel-Kiefslingschen Übersetzung wird überdies z. B. von Melber angefochten. Und doch steht und fällt mit ihr Volz' grausige Schilderung der vorsolonischen Zustände in Attika. Seine eigene Erklärung, dafs der attische Bauer demnach 3 mal schlechter gestellt gewesen sei als der lakonische Helot, den doch schon Tyrtaeus einem schwerbedrückten Lasttier verglich, hätte ihn wohl stutzig machen sollen. Auch die völlige Ungeniertheit des Satzes, „Ständeordnung nach dem Grundertrage“ zu der solonischen Verfassung, mufs befremden bei Jemandem, der die aristotelisch-drakontische Verfassung anerkennt und deren Vermögensschätzung nach Minen demnach doch gekannt haben mufs. Gilt ihm Solon für reaktionär oder kennt er Gewicht und Verbreitung der entgegenstehenden Ansichten nicht? Sein Resumé über die solonische Verfassung lautet (S. 22/23): „Diese Verfassung giebt dem Staate Einheitlichkeit und innere Geschlossenheit, dem Bürger freie Bewegung und Selbstgefühl. Handel und Gewerbe machen Athen reich u. s. f.“ . . . „Ein Menschenalter hindurch freie Entwickelung.“ Kann man dergleichen sagen, wenn man von den sofort einsetzenden wilden Klassenkämpfen um das Archontat weifs, die schon 589 zu förmlicher Anarchie führen? Und doch stehen auch sie im Aristoteles! Die ganze Auffassung der Pentekontaetie ruht bei Volz auf der angeblich durch Aristides vollzogenen Einsetzung der Thetes in volles Bürgerrecht. Damit wird eine gänzlich wertlose Plutarchsche Tradition, die an unheilbaren inneren und äufseren Widersprüchen krankt, zum entscheidenden Ereignis für die fortschreitende Demokratisierung Athens erhoben. Was soll ein Obertertianer, der seine Anabasis kennt, zu folgendem Satz sagen? „Sparta gerät in Konflikt mit Persien. Es läfst zu, dafs der Spartaner Klearch 13 000 griechische Söldner dem Prinzen Cyrus zuführt.“ Wie tief läfst nicht auch der andere blicken: „Themistokles setzt auch den Bau der langen Mauern von Athen nach dem Piräus und Phaleron durch trotz Sparta!“ Neben solchen Verstöfsen wirkt dann freilich eine äufserliche Akribie, welche „die Ossa“ und „das Pelium“ sagt und „Löwinnenthor“ in Mykenae, welche Mesolongion für Missolunghi, Zaratuschtra für Zarathustra braucht, wenig angenehm.

Doch genug! Es sind das Einzelheiten von nur ein paar Seiten. Sie müssen bei dem Mangel an Raum als Proben genügen. Sie stehen auch nur deshalb hier, weil ein bekannter Schulmann erwarten darf, dafs ein ungünstiges Urteil über sein Buch durch Einzelheiten belegt werde. Leider ist diese Seite des Inhalts noch nicht die bedenklichste. Ein viel schwerer zu beseitigendes Grundübel ist die Willkürlichkeit in

der Stoffbehandlung und eine kaum scharf genug zu bezeichnende Unproportioniertheit der inneren Abmessungen. Die Geographie Altgriechenlands hat den gleichen Umfang wie die griechische Geschichte bis zu den Perserkriegen, die Pentekontaetie steht auf $2^1/_2$ Seiten, die Verfassungsentwickelung Athens in ihr auf 14 Zeilen, der peloponnesische Krieg jedoch hat 5 Seiten. Der römischen Kaisergeschichte von Augustus bis Commodus fällt eine Seite zu, das Dreifache dagegen Konstantin dem Grofsen. Seine Hofordnung, die Beamten seines Konsistoriums, Rang und Titelverhältnisse u. dgl. nehmen breiten Platz ein, Bezeichnung aber und Funktionen der 9 Archonten Athens wurden ihrerzeit übergangen. Die Zeit von 300—476 n. Chr. beansprucht mehr Raum als etwa das fünfte Jahrhundert in der griechischen Geschichte oder die Zeit von 431—336. Von der Zerrissenheit der Gedankenfolge und des Stoffes ist schon oben gesprochen worden; das Äufserste leistet in dieser Beziehung der erste Abschnitt des Mittelalters, welches Volz mit Christi Geburt beginnen läfst. Merkwürdigerweise bezeichnet er daneben die Jahre vom Tode des Augustus bis 476 als Übergangszeiten, deren Doppelnatur eine sonderbare graphische Darstellung zu verdeutlichen die Aufgabe hat. Eben in diesen Übergangszeiten wird nach einer Einleitung über Einteilung der Geschichte, wobei der Prophet Daniel, Sleidanus und Cellarius die Hauptrollen spielen, der Schüler auf 10 Seiten etwa 6 mal zwischen römischer, deutscher und Kirchengeschichte hin- und hergeworfen, noch dazu unter fortwährenden chronologischen Übergriffen nach den verschiedenen Richtungen. Den inneren Zusammenhang in diese Buntheit der Ereignisse hineinzufühlen mufs selbst dem Lehrer schwer fallen, geschweige dem Schüler. Und in der mittleren und neueren Geschichte verfällt bei Volz die Darstellung immer mehr einem kleinlichen äufserlichen Schematismus der Stoffteilung, die teils nach chronologischen, teils gleichsam nach katalogisierenden Gesichtspunkten vorgenommen wird, indem die Aneinanderreihung von Stichworten den zusammenhängenden Satzbau fast verdrängt. Es begegnen schliefslich fast ganze Seiten ohne Satz z. B. S. 285.

Abgesehen von dem allen steht das ganze Buch auf falscher Grundlage. Volz wendet eigentlich nur zwei Weisen der Behandlung an, die lebendige, oft dramatisch-sensationell gefärbte Situationsschilderung und die bald trockene, bald mit schmückenden Beiworten versehene Aufzählung. Die Prädikate stehen charakteristischerweise fast durchgängig im Praesens historicum oder im Perfectum praesens. Denn der gegebene Stoff an sich eben besitzt des Verfassers Interesse, das Geschichtliche ist ihm ein Fertiges, nicht ein Werdendes. Nicht Bildung und Umbildung, Keimen und Wachsen, Werden und Absterben sieht er in den Dingen, nicht das „Wie“ und „Warum“ sondern das „Was“ ist ihm die Hauptsache. Offenbar liegt hier eine alles beherrschende Gewöhnung an geographische Betrachtungsweise vor. Demgemäfs tritt auch alles, was man als innere Entwickelung im Leben der Völker bezeichnet -- Entwickelung des Staates, des Geistes, der

Kultur — weit zurück hinter den äufseren Hergang. Aufser etwa in Form eines mageren Vergleiches oder eines schneidenden Kontrastes kommt bei Volz der Entwickelungsgedanke kaum zu Wort. Und auch dann blenden die grellen Streiflichter, die er gelegentlich auf beliebig herausgegriffene Einzelheiten fallen läfst, mehr, als dafs sie erleuchteten und erhellten. — Methodisch und inhaltlich ist das Buch demnach teils veraltet, teils noch nicht reif. Der schimmernde Aufputz mit allerhand Lesefrüchten kann daran ebensowenig ändern wie die allgemeinen, nicht immer phrasenfreien Urteile, die Originalität des Denkens und ungewöhnliche Sachkenntnis darthun möchten. Als die einzigen guten Partieen, aus denen sowohl Anregung als auch Belehrung in methodischer Beziehung zu schöpfen wäre, erscheinen neben der ersten Einleitung die kurzen Übersichten über diejenigen Völker, welche in unserem Geschichtsunterricht nur Nebenrollen spielen dürfen — die orientalischen. „Das alte Ägypten" § 11 kann dafür als gutes Muster dienen. Seine geographische Fachbildung leistet dem Verfasser hier treffliche, bei einem Historiker seltene, Dienste; hier und anderwärts ist aus dem Buche mancherlei zu lernen. Denn wenn es auch als Lehrmittel für verfehlt und ungeeignet erklärt werden mufs, so sind doch gerade die Irrgänge eines Geistes, der für sich eine Gesamtübersicht der Menschheitsentwickelung zu erstreben den für unsere Zeit seltenen Mut besafs, vielfach lehrreich; und sein Selbstvertrauen hat den Verfasser vermocht ihrer keinen dem Leser vorzuenthalten.

Von Neubauers Lehrbuch der Geschichte liegt Bd. II *Deutsche Geschichte bis zum westfälischen Frieden,* 170 Seiten Text und 18 Seiten Tabellen enthaltend vor. Einrichtung und allgemeiner Charakter entsprechen denen des ersten Teiles (vgl. Jb. XI), doch ist Darstellung und Sprache noch freier, noch persönlicher geworden. Dadurch unterscheidet sich Neubauers Lehrbuch in höchst angenehmer Weise von der Mehrzahl seinesgleichen. Es ist in der That, was so viele nur auf dem Titel zu sein behaupten, eine deutsche Geschichte, eine originale, selbständige Darstellung derselben zum Schulgebrauch, keine Zusammenstellung von Materialien zum Unterricht wie gewöhnlich. Wer sich überlegt, was es heifst, wenn ein moderner Historiker von wissenschaftlicher und schriftstellerischer Eigenart darlegt, wie er die deutsche Geschichte auffafst und versteht, dem wird ohne weiteres klar sein, welche Fülle neuer Gesichtspunkte, welch ein Gewinn an Frische und Anregung das für die Schule bedeuten mufs. Es versteht sich von selbst, dafs das in der äufseren Geschichte verhältnismäfsig weniger hervortritt, obwohl sich bei Neubauers Bestreben, politisches und kulturelles Leben möglichst miteinander zu verflechten, auch hier eine ungewöhnliche Vielseitigkeit zeigt; reicher aber und charakteristischer entfaltet sich der Fortschritt doch in jenen Übersichten über das geistige und wirtschaftliche Leben, deren sich die wichtigsten am Anfang der Karolingerzeit, nach dem Interregnum und am Beginn der Neuzeit finden, während zahlreiche kleinere gelegentlich

eingestreut sind. In ihnen zeigt sich Neubauer nicht blofs als reproduktiver, sondern auch als gestaltender Historiker. Lamprecht hat stark und vielfach eingewirkt, so wenn das Mittelalter als Zeit genossenschaftlicher Gebundenheit dem Individualismus der Neuzeit gegenüber gestellt wird, wenn Natural- und Geldwirtschaft in ihren Wirkungen gebührend hervortreten, aber nirgend erscheint Neubauer von ihm beherrscht oder direkt in Abhängigkeit. Er hat die Anregungen der neueren Richtung sorgfältig verwertet, sie aber zuvor sorgsam geklärt und gesichtet. Mag immerhin die Höhe der allgemeinen Gesichtspunkte manchem bedenklich erscheinen, es ist das doch als ein gesunder Rückschlag gegen die stroherne Grundrichtung unserer meisten Lehrbücher freudig zu begrüfsen. Dabei gelingen ihm auch andererseits ganz prächtige pädagogische Griffe von technischem Wert für den Unterricht. So bringt er S. 24 durch eine Reihe lateinischer Lehnworte im deutschen Sprachgebrauch den Schülern den Kulturgewinn, den das Germanentum aus dem Römertum zog, ganz reizend zum Bewufstsein; ähnlich, wie er auch versteht, die Vergröberung, die die christliche Lehre in der rohen Vorstellungswelt der Germanen erfahren mufste, Reliquiendienst, Wunderglaube, Bufszahlung u. dgl., ihnen sinnfällig zu machen. Dergleichen darf für um so wertvoller gelten, als das Material, auf dem diese Einsicht sich aufbaut, schon im geistigen Besitz des Schülers ist, dem nun durch die ungeahnte historische Verwertung die inneren Zusammenhänge zum persönlichen Erlebnis, zu eigener Erfahrung erhoben werden. Der Gesamtumfang dieser kulturellen Abschnitte, in denen auch die Kunst — im Mittelalter nur Baukunst, beim Übergang zur Neuzeit auch Malerei und Plastik — berücksichtigt wird, mag etwa $^1/_4$ des Ganzen ausmachen. Auf die politische Geschichte mögen demnach etwa 120—130 Seiten entfallen. Das wird eine Vorstellung von der Kürze geben, die hier waltet, und doch ist nichts Wesentliches weggelassen und die Darstellung bleibt gefällig. Geschickte Anordnung spart öfters in glücklichster Weise Raum. So schliefst z. B. das Kapitel „Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit“ die Anfänge der Reformation bis 1519 ein, die somit ihrem Ursprung entsprechend als geistige Bewegung in den engsten Zusammenhang mit Renaissance und Humanismus gestellt ist; mit dem nächsten Kapitel beginnt die Staatengeschichte des 16. Jahrhunderts und nun tritt hier die politische Seite der Reformation zwanglos und wohlvorbereitet in die Erscheinung. Das wird genügen, um die Überzeugung zu rechtfertigen, dafs auch dieser Band zu dem Besten gehört, was wir auf diesem Gebiet haben. Was Ottokar Lorenz, den Stand des heutigen Universitätsbetriebes überschauend, aussprach, dafs gegenüber diesen Gelehrtenfachschulen die Weiterbildung des historischen Bewufstseins, der Geschichtsauffassung und des Geschichtsverständnisses die Aufgabe der Geschichtslehrer an den höheren Schulen bilden werde, zu dessen Verwirklichung darf Neubauers Buch als ein guter Anfang gelten. — Geringfügige Einwände gegen Subjektivitäten in Stil und Interpunktion, vgl. Jb. XI, 37/38, bleiben freilich bestehen.

Klett und Treuber, deren Lehrbuch mit dem dritten Band, welcher die Neuzeit umfafst, nun fertig vorliegt, betonen in der Vorrede nachdrücklich, dafs ihr Buch nicht der gedächtnismäfsigen Einprägung des Stoffes, sondern einer mehr oder minder selbständigen Lektüre des Schülers dienen solle, freilich auch dem Lehrer als Grundlage für die mündliche Darlegung. Tritt es mit dieser Zweckbestimmung aus der Reihe der anderen Lehrbücher heraus? Doch keineswegs! Und was die Verfasser mit dieser Stellungnahme beabsichtigen — die Einwände gegen den ganz ungewöhnlichen Umfang und die Stofffülle ihres Buches zu beseitigen — das dürfte damit kaum erreicht sein. Wer nur den Memorierstoff bieten will, der giebt Tabellen, nicht ein Lehrbuch, und was sich als Lehrbuch bezeichnet, überschreitet stets mehr oder minder den Umfang des zu Lernenden. Es handelt sich also bei Beurteilung des Buches nicht um ein Prinzip, sondern um eine Quantitätsfrage, eine Frage der Zweckmäfsigkeit, und zugleich eine der Darbietung. Man brauchte selbst einem Bande wie dem vorliegenden gegenüber, der, wenn man den Druck mit berücksichtigt, an Inhalt die Volzsche Gesamtdarstellung der Weltgeschichte um fast das Doppelte, deren entsprechende Abschnitte etwa 4—5 mal übertrifft, Bedenken vielleicht nicht zu erheben, ginge die Darstellung mehr auf die grofsen Zusammenhänge und weniger auf das rein sachliche Detail. Wie absichtlich aber das Thatsächliche in den Vordergrund gerückt, allgemeinere Gesichtspunkte, auch wo sie notwendig hingehören, zurückgestellt werden, dafür ist der erste Satz des Buches charakteristisch. „Den Unterschied der Neuzeit vom Mittelalter bildet vor allem zweierlei: einerseits zunehmende Ausdehnung des Schauplatzes über die Gebiete Europas, Vorderasiens und Nordafrikas hinaus, andererseits die kirchliche Trennung.“ Die tiefe Umbildung des geistigen und politischen Lebens, die aus dem mittelalterlichen den modernen Menschen, aus dem Lehnsstaat über den Absolutismus den Konstitutionalismus heraufführt, wird hier also zu Gunsten zweier rein äufserlicher Momente zurückgestellt, und auch weiterhin wird überall nur dieser äufsere Niederschlag tieferer, innermenschlicher Entwickelungen dem Schüler und zwar durchweg in einer geradezu verwirrenden Vielfältigkeit entgegen gehalten. Bei der Eroberung Perus erfährt er zwar nichts von der Bedeutung und Gröfse dieser Konquistadorenleistung höchsten Stils, von dem Geist, der Spanier und Eingeborene belebte und derartige Ereignisse ermöglichte, aber auf 15 Zeilen erfährt er 10 Jahreszahlen, und aufser Franz Pizarro, Atahualpa und Almagro werden ihm auch noch deren Söhne und Brüder Huascar, Hernando Pizarro und Diego Almagro genannt. Ähnlich enthält der Abschnitt über die Thätigkeit der Jesuiten in Deutschland bis zum Tode Ferdinands I. auf rund 26 Zeilen 17 Jahreszahlen, zumeist die Gründungsjahre der verschiedenen Kollegien. Hier wird in der That nichts geboten als Daten über die Ausbreitung des Ordens; über die Art seines Vorgehens und seiner Erfolge findet sich kein Wort. So trefflich das Buch gearbeitet ist, so willkommen

es dem Lehrer zu schneller Orientierung sein mag, ein Lesebuch für den Schüler ist es mit nichten. Auch bei gutem Willen und angestrengtem Fleifs wird ein solcher das Gefühl haben in den Einzelheiten zu ertrinken. Der breite und langatmige Wogenschlag der Geschichte ist hier in ein glitzerndes und schillerndes Wellengekräusel aufgelöst, dessen Farben und Lichterspiel jedes ungeübte Auge blenden oder bis zur Empfindungslosigkeit reizen mufs, so dafs Schärfe der Auffassung und Unterscheidungsvermögen aufhören. Wird einmal diese blofs registrierende Art, die Dinge nur aufzuzählen statt sie zu erzählen, zugestanden, so darf das Buch als eine durchaus tüchtige Leistung von grofsem Fleifs, grofser Gründlichkeit und Vielseitigkeit gelten. Fast für kein Gebiet des geschichtlichen Lebens versagt es die Antwort, ob man es über Reichsverfassung und soziale Gesetzgebung, ob über Hume und Bolingbroke, über Galvani, Volta und Fahrenheit befragt, und es fehlt nicht wie dort an statistischen Tabellen, so hier an Jahreszahlen; aber ist denn das „Kompendium“ wirklich das Ideal eines Geschichtsbuches für die Oberklassen?

Nicht eigentlich in die Reihe der Lehrbücher, ja nicht einmal recht in den Kreis des Geschichtsunterrichtes gehört der *Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer* von Wagner und Kobilinski. Wagner hat die griechischen Altertümer auf 100, Kobilinski die römischen auf 81 Seiten zusammengedrängt, eine knappe Übersicht natürlich nur, aber doch von erstaunlicher Vollständigkeit. Nicht nur Staats- und Rechtsaltertümer, Kriegs- und Religionswesen und Privatleben der antiken Kultur sind hier behandelt, auch Tempel- und Strafsenbau, Theater und Spiele, Topographie von Athen, Olympia und Rom haben Berücksichtigung gefunden. Dabei ist Anordnung und Sprache von trefflicher Klarheit. Die einzelnen Paragraphen sind durchschnittlich nicht länger als eine halbe Seite. Dadurch erleichtert sich das Auffinden ungemein, und so ist das Buch in der That, was es sein will, ein handliches, bequemes Nachschlagebuch für die Schüler der oberen Klassen in allen Fragen, die die Lektüre ihnen stellen mag. Zahlreiche Illustrationen — fast sämtlich Guhl und Koners weitverbreitetem „Leben der Griechen und Römer“ entnommen — sind auf 22 Tafeln hinten vereinigt und sorgfältig zum Inhalt in Bezug gesetzt. Die Zuverlässigkeit des Textes, der einige belanglose Bemängelungen erfahren hat, ist soweit wir sehen für Schulzwecke völlig ausreichend. Sollten, woran wir zweifeln, erheblichere Versehen entdeckt werden, so können sie einem Buche von so gesunden Grundlagen auf die Dauer kaum schaden; sie werden sich unschwer in neuen Auflagen, die dem praktischen und überaus billigen Werke nicht fehlen werden, verbessern lassen. Ob die Verbreitung allerdings auf der von den Verfassern angenommenen und geforderten Basis — „systematische Behandlung und Wiederholung der Realien auf jeder Klassenstufe“ — sich vollziehen wird, ist wohl recht zweifelhaft und vielleicht auch nicht einmal wünschenswert.

2. Tabellen.

Pfalz' *Tabellarischer Grundrifs der Weltgeschichte* liegt in sämtlichen 4 Bändchen neu aufgelegt vor. Es sind nicht eigentlich Tabellen, sondern unter sehr sparsamer Benutzung von Jahreszahlen, deren die einzelnen Seiten oft nur eine, selten mehr als 5 aufweisen, sind die Hauptereignisse auch der Zwischenzeit in kurzen Sätzen zeilenweise untereinander gereiht. Mit kürzestem Ausdruck sollte so gröfste Übersichtlichkeit und leidliche Vollständigkeit gepaart werden, und dies Ziel ist, besonders in den ersten Bändchen, auch erreicht. Die alte Geschichte zumal ist auf diese Weise bequem und leicht fafslich hergerichtet, weniger wohl die späteren Zeiten (Bd. 2—4). Auch die von 10—3 abnehmende Zahl der Auflagen bezeugt den abnehmenden Wert. Das gilt weniger noch vom Text selbst als von der unnatürlichen Einseitigkeit der Behandlung und Methode. Was für den Quartaner wohlgeeignet ist, die stichomatische Anordnung, pafst doch nicht mehr für den Untersekundaner, vermag wenigstens diesem nicht wie jenem das Lehrbuch zu ersetzen. Die immanenten Zusammenhänge lassen sich in dieser Form nicht wahren. Was die Zuverlässigkeit des Inhaltes anbetrifft, so bedürfen die vorliegenden, wie auch die anderen Pfalzschen Lehrmittel vorsichtiger Benutzung. Ein paar Stichproben förderten z. B. aus Bd. 1 folgenden auf Nero bezüglichen Satz: „Er läfst Rom anzünden und schiebt die Schuld auf die Christen.“ Das Gerede für mehr als Stadtklatsch zu halten, sind wir völlig unberechtigt. Zum Jahr 496 (Bd. 2) heifst es „Chlodowich (sic!) überwindet die Alamannen in einer grofsen Schlacht bei Zülpich am Rhein (!)“. Wäre es auch minder unwahrscheinlich, dafs der Schlachtort bei Zülpich gelegen, so mufs doch schon dem fleifsigen Untertertianer, der die Rheinufer vergeblich nach Zülpich absucht, der geographische Schnitzer auffallen. Zu 1648 steht zu lesen „Königsmarck erobert die kleine Seite von Prag“, die der Unbefangene demnach auf den ganzen Stadtteil links der Moldau deuten wird, statt der „Klein-Seite“. Ob der Untersekundaner beim Krimkrieg Totleben, Menschikow, Pelissier und Niel kennen zu lernen hat, mag dahin gestellt bleiben, aber jedenfalls sollten sie nicht als Todleben, Menzikow, Pellissier und Nil erscheinen. Es sind das wie gesagt nur Stichproben, immerhin darf nach früheren Erfahrungen das Ergebnis als zufällig kaum gelten. Dafs dergleichen bei so hoher Auflagenzahl sich noch findet, ist ziemlich verwunderlich; vielleicht ist das Buch trotz des Titelbeisatzes mehr in Bürgerschulen zu Hause, worauf auch die an höheren Unterrichtsanstalten doch überflüssige Aussprachebezeichnung französischer Namen deutet. Wo sie nicht unumgänglich sind, wird man so bedenkliche und barbarische Bildungen wie Räniē = Reynier, Boschangsi = Beaugency, Stäng (!) = Stains doch wohl vermeiden.

Dem gleichen Kreise wie Pfalz wollen die *Geschichtstabellen* Meyer's dienen, welche, es ist das recht lehrreich, auf 22 Seiten den gleichen Stoff zu bewältigen suchen, den Pfalz auf 210 Seiten bietet. Immerhin

werden sie, obwohl auch sie sich nicht ganz streng an die Tabellenform binden, sondern ebenfalls den einzelnen Zahlen kurze Erklärungen und Hinweise beifügen, auch Ursachen und Anlässe wichtiger Zeitbewegungen und Kriege vielfach in Satzform anführen, kaum einen Ersatz, sondern nur eine Ergänzung zum Lehrbuch darstellen können. Ihre Wirksamkeit sollen sie wohl hauptsächlich bei Repetitionen finden, vielleicht auch bei der ersten Stoffaneignung. Dafs hier der Memorierstoff im ganzen in glücklicher Auswahl geboten ist, wird man anerkennen können. Die Anzahl der Zahlen geht über die der gewöhnlichen Kanones nirgend erheblich hinaus, die Anordnung ist selbständig, keineswegs streng chronologisch. Wo, wie z. B. bei der gegenreformatorischen Bewegung, es einen inneren Zusammenhang zu wahren gilt, beginnt der zweite Teil der Reformationsgeschichte unter dem Titel „Reaktion“ 1540 mit der Gründung des Jesuitenordens, während der erste mit dem Augsburger Religionsfrieden abschlofs. Auch geistige Bewegungen, Humanismus und Renaissance, ja auch die Reichsverfassung sind in ähnlicher Weise bedacht, während eine Zusammenstellung der wirtschaftlich - revolutionären Momente des 19., der geistigen des 18. Jahrhunderts fehlt. Unverhältnismäfsig kurz ist überhaupt die Zeit von 1648—1888 behandelt; es sind auf 2 Seiten nur 26 Zahlen vorhanden, d. h. nicht soviel wie für das Jahrhundert von 1540—1648. Rofsbach und Leuthen sind die einzigen Schlachten der schlesischen, Leipzig und Belle-Alliance die einzigen der Befreiungskriege, der Erwerbung Westpreufsens — überhaupt der Teilung Polens, der Julirevolution ist nicht gedacht; die Koalitionskriege erscheinen nur in den Worten „1796 General Bonaparte siegt in Italien, Ägypten usw.“ Es ist anzunehmen, dafs besondere Gründe diese unbegreifliche Erscheinung veranlafst haben, eine Vorrede, die darüber Auskunft geben könnte, fehlt.

Junges *Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen* sind in 3. Auflage erschienen. Die Schnelligkeit der Folge der Auflagen ist eine zunehmende und drückt den Wert des Buches hinlänglich aus, das mit Recht an Verbreitung gewinnt. Da sich die dritte von der zweiten Auflage nur wenig unterscheidet — in der älteren griechischen Geschichte dürften die Veränderungen wohl etwas weiter gehen — ist eine ausführliche Besprechung überflüssig. Man vergleiche Jb. VII und VIII. Hinzufügen möchten wir nur, dafs die innere Einrichtung dieser Tabellen, ihre geschickte, zwanglose Verwendung der synchronistischen Anordnung z. B. bei den Kreuzzügen, der Reformation u. dgl., die Unterordnung der Zahl unter die inneren Zusammenhänge bei voller Übersichtlichkeit in ihrem vorbildlichen Wert noch zu wenig gewürdigt scheint. In der That herrscht hier der Tabellenform zu Trotz, doch keineswegs zum Schaden in der Darbietung des Stoffes volle geistige Freiheit.

Auch bezüglich Zurbonsens *Repetitionsfragen*, deren 4. Bändchen, brandenburgisch-preufsische Geschichte enthaltend, vorliegt, genügt die Verweisung auf Jb. X, 47/48. Mag immerhin, was dort anerkannt ist, eine mit den Auflagen fortschreitende Verbesserung auch für den vor-

liegenden Teil gelten dürfen, als empfehlenswert kann er darum doch nicht bezeichnet werden. Wir glauben, dafs die vielfach saloppe und ungeschickte Art der Fragestellung erheblich unter dem Durchschnitt unserer Lehrpraxis steht.

Das kleine Heft Schutters, *Zeittafel zur Geschichte Ungarns,* giebt im ersten Teil auf fünf Seiten circa 200 Zahlen von 513 v. Chr. —1867; sieben weitere Seiten enthalten in 3 Kolumnen Namen und Zahlen der deutschen Kaiser, ungarischen Könige und siebenbürgischen Wahlfürsten. Für siebenbürgische Mittelschulen mag es geeignet sein, mehr als eine redaktionelle Leistung ist es nicht.

Weniger noch ist Boysens *Vaterländische Geschichte bearbeitet als Lehr- bezw. Repetitionsbuch;* doch rechnet der Verfasser wohl kaum auf den Kreis der höheren Schulen, für den sein Heft auch durchaus keinen Wert besitzt.

3. Quellenwerke.

Die auf dem Gebiet der Quellen bedeutsamsten Neuerscheinungen des Jahres sind zweifellos drei weitere Bände *Ausgewählte Urkunden* von Altmann. Die früheren Publikationen (vgl. Jb. VI 56, X 50) beschränkten sich auf die deutsche Verfassungsgeschichte des Mittelalters, zwei der neuerschienenen enthalten Aktenstücke *zur brandenburg-preufsischen Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte,* einer solche *zur aufserdeutschen Verfassungsgeschichte.* Jene umfassen die Zeit von 1427—1786 und 1807—91, dieser die von 1776—1875. Besonders der letztere, welcher die mafsgebenden Verfassungsurkunden der Union, Frankreichs, Spaniens, Belgiens, Italiens und der Schweiz enthält, wird, so einseitig sein Inhalt ist und so sehr man ihm eine Bereicherung durch etwas lebensvollere Gesetze besonders auch hinsichtlich des ganz fehlenden England wünschen mufs, einem wirklichen Bedürfnis unserer Schulhistoriker abhelfen. Damit soll nun nicht gesagt sein, dafs ein solches Bedürfnis hinsichtlich der preufsischen Verhältnisse nicht vorliege, nur war für dessen Befriedigung doch etwas besser gesorgt, als gerade für das Ausland. Was Altmann nunmehr auf im ganzen 560 Seiten zusammengestellt hat, wird allen berechtigten Wünschen der Schule vollauf gerecht. Den Reformen von 1807—10 sind z. B. nicht weniger als 65 Seiten eingeräumt, davon der Städteordnung allein etwa die Hälfte. Mufste für diesmal das Reich (bezw. der Deutsche Bund) unberücksichtigt bleiben, so bietet sich doch die Aussicht, dafs in zwei weiteren Bänden seine Entwickelung von 1806 ab zum Ausdruck gelangen wird. Dann wird in Altmanns Ausgaben eine annähernd vollständige und zuverlässige Urkundensammlung zum Handgebrauch des Geschichtslehrers an höheren Schulen vorhanden sein, die ihm selbständige, bequeme und gründliche Orientierung in allen wichtigeren Verfassungsfragen ermöglicht. — Und das ist nur die eine, allerdings wichtigere Seite der Sache. Ein paar Seiten charakteristischer Details

z. B. aus der Acciseordnung von 1766 der Klasse vorgelesen vermögen dem Schüler einen viel tieferen Einblick in das Räderwerk des Staatslebens, in das Wesen des aufgeklärten Despotismus und der friderieianischen Regierungskunst zu öffnen, als es noch so sorgfältige Schilderungen vermögen. Was er in letzterem Falle glaubt, sieht er im ersteren mit eigenen Augen. Dafs man einstweilen so weit gehen könne, die Sammlung selbst reiferen Schülern anzuvertrauen, wie das Altmanns Ansicht ist, dürfte ausgeschlossen sein. Desto mehr ist ihre Ausnutzung für den Unterricht ratsam.

Von den *Geschichtschreibern der deutschen Vorzeit* ist Bd. 75 der zweiten Gesamtausgabe erschienen. Sein Titel *Annalen und Chronik von Kolmar* ist nicht erschöpfend, da neben den Annalen von Basel, die 1266 begonnen und seit 1277 in Kolmar fortgesetzt wurden, auch beschreibende Stücke mannigfacher Art in dem Bande vereinigt sind. Sein Hauptwert freilich beruht auf den gröfseren Jahrbüchern von Kolmar 1277—1304 und auf der Kolmarer Chronik. Jene sind ausgezeichnet durch Vielseitigkeit und Zuverlässigkeit des Inhaltes, der die verschiedenartigsten Tagesereignisse in buntem Wechsel bietet, diese zeigt eine ganz ungewöhnliche künstlerische Rundung, mitunter fast epischen Schwung in Beschreibung der einzelnen Ereignisse aus dem Leben Rudolfs I., Adolfs v. Nassau, Albrechts I., die zumeist den Berichten elsässischer Kriegsleute aus dem Gefolge der Habsburger zu danken sein mögen. In ihnen liegt, während die anderen Stücke mehr lokales, elsässisches Interesse haben, manch' wichtiger Beitrag zur Reichsgeschichte und zur Psychologie der mafsgebenden Personen.

Zwei andere uns zugegangene Quellenpublikationen, *Das Coesfelder Urkundenbuch* von Darpe und *Des Ritters Hans von Hirnheim Reisetagebuch aus dem Jahre 1569* von Khull entbehren für die Schule des Interesses, so sehr bei ersterem die anscheinend profunde Kenntnis der Lokalgeschichte im Vorwort des Herausgebers imponieren, so charakteristisch bei letzterem auch manches Erlebnis der Jerusalempilger sein mag. Sie gehören nur in die Fachkreise.

4. Volkswirtschaftslehre und Staatskunde.

Drei der vorliegenden Bücher sind von der Art der sogenannten „Bürgerkunden“. Eines von ihnen Mannfs: *Führer durch unsere gesamten Verfassungs- und Verwaltungsgesetze* will ausgesprochenermafsen zugleich ein Leitfaden für den Unterricht sein. Freilich denkt der Verf. dabei zunächst wohl an den Verwaltungsunterricht in den Fortbildungsschulen, wie er ihn selbst lange Zeit erteilt hat, immerhin mufs es auch in dieser Beschränkung auffallen, dafs er lediglich Material, allerdings wohl in geschickter Gruppierung bietet. Von den inneren Zusammenhängen der verschiedenen Gesetze, der verschiedenen Gebiete der Staatsverwaltung, der Erwerbszweige, der Bevölkerung u. dgl., von den Ent-

wickelungstendenzen im öffentlichen Leben findet sich kein Wort. Offenbar hat der Zweck, ein Nachschlagebuch zu schaffen, jenen des Lehrbuches in den Hintergrund geschoben; die Vereinigung beider Zwecke, welche der Verfasser beabsichtigte, ist ihm nicht gelungen. Den Hauptteil des Buches beansprucht die preufsische Verwaltung (S. 17—167), die des Reiches (S. 4) ist kaum angedeutet, die Selbstverwaltung der preufsischen Kommunalverbände bildet den Schlufs. Anlagen — Muster zu Berichten, Verordnungen u. dgl. — mögen den Bedürfnissen angehender Subalternbeamten entsprechen, mit der Schule haben sie nichts zu thun.

Völlig entgegengesetzten Geistes ist die *Deutsche Bürgerkunde* von Hoffmann und Groth aus dem Grenzbotenverlag. Sie geht überall auf Sinn und Absicht der Gesetzgebung, auf die inneren Zusammenhänge und die sachliche Begründung des Bestehenden. Hübsche Einleitungen orientieren über unsere Verhältnisse in Gesellschaft, Erwerbsleben u. dgl. und bezeichnen die Hauptzwecke der betreffenden Gesetzgebung und deren Handhabung durch die Regierung. Die in Betracht kommenden Bestimmungen erscheinen stets nur dem Geist, nicht dem Buchstaben nach; wörtliche Citate sind äufserst selten, Verweisungen natürlich um so zahlreicher. Seinem Zweck — Kenntnis und Verständnis des Staates zu verbreiten — vermag das Buch ganz trefflich zu dienen, für den Preufsen allerdings insofern weniger, als seine Grundlage Reichsverfassung und Reichsverhältnisse bilden, wesentliche Zweige unseres inneren Staatslebens also, z. B. die ganze Selbstverwaltung, nur gelegentliche Berücksichtigung finden.

Eine Mittelstellung zwischen Mannfs und Hoffmann-Groth hat die *Deutsche Bürgerkunde* von Giese (2. Aufl.). Anführungen, Aufzählungen, statistische Nachweise nehmen neben dem verbindenden Text einen immerhin ziemlich breiten Raum ein, und der Text wiederum ist nicht von der gleichen sachlichen Ruhe und Objektivität wie bei Hoffmann-Groth. Persönlicher Überzeugung und keineswegs unanfechtbarer Kritik ist hier ein weiter Spielraum verstattet (vgl. Jb. IX 70) und die Höhe der Gesichtspunkte läfst zu wünschen recht viel übrig. Dagegen entspricht die Stoffauswahl den Bedürfnissen des norddeutschen Staatsbürgers wohl am meisten. Auf eine „allgemeine Staatslehre“ folgt Verfassung und Verwaltung des Reiches, des preufsischen Staates, der aufser-preufsischen Staatsgebiete und Elemente der Volkswirtschaftslehre. Propagandistische Tendenz für das Vorhandene tritt besonders im ersten und letzten Teil störender hervor, als für die Erreichung des Zweckes ratsam.

Bär-Weimar behandelt in der kleinen Monographie *Heeresverfassungen* eine Spezialfrage „des staats- und gesellschaftskundlichen Unterrichts“. Der Verfasser ist Seminarlehrer und denkt auch wohl in erster Linie mit seinem Büchlein an die Bedürfnisse der Seminare, schränkt aber seine Sphäre schon um deswillen nicht auf diese ein, weil in deren Lehrplan staatswirtschaftliche Besprechungen keine selbständige Stellung haben. Es soll ein Handbuch für Lehrer sein, für alle, die in ihrem Unterricht auf

diese Dinge eingehen wollen oder müssen. Die Stoffeinteilung ist nun höchst originell. Die Haupttypen der Heeresverfassungen werden nicht in ihrem historischen Nacheinander, auf Grund ihrer nationalen Eigenart, sondern sozusagen als Ausflufs bestimmter Wirtschafts- und Kulturstufen behandelt. So wenigstens in der ersten Hälfte des Buches, wo das Heerwesen 1. wandernder, 2. unvollkommen sefshafter Völker, 3. berufsmäfsiger Kriegerkasten, 4. der Militärkolonieen und Marken, 5. sefshafter Grundbesitzer, 6. der Soldheere, 7. stehender Heere, 8. der allgemeinen Wehrpflicht vorgeführt wird. Dafs höchst bedenkliche Kombinationen durch diese Einteilung eintreten, läfst sich nicht verschweigen. Wo wie in No. 6 solonische und servianische Heerverfassung mit dem älteren fränkischen Heerbann und der Landwehr von 1813 zur Grundlage einer gemeinsamen Beurteilung nach nationalen, wirtschaftlichen und ethischen Gesichtspunkten gemacht wird, kann eine vielfach unhistorische Mischung der Kriterien kaum vermieden werden. Andererseits soll bereitwillig zugegeben werden, dafs wenigstens stellenweise diese Art der Betrachtung sich durch überraschende Ergebnisse rechtfertigt. So zeitigt z. B. die auf den ersten Blick doch recht frappante Frage: „Aus welchen Ländern stammen die Söldner?“ (S. 16) folgende Antwort: 1. Solche Völker liefern Söldner, denen die Zucht des festgeschlossenen und kräftigen Staatslebens fehlt: 1. Thessaler und Arkader im Altertum, die Deutschen vom 15.—18. Jahrhundert, Wallonen und Iren im 17. Jhdt.; 2. Völker, die soeben einen Befreiungskampf durchgefochten haben, neigen zum Söldnerdienst ...: Griechen nach den Perserkriegen, Böhmen nach den Hussitenkriegen, Schweizer.“ So (S. 51 ff.) meint der Verfasser zeigen zu können, dafs die Rahmenheere (= stehende Heere auf Grund der allgemeinen Wehrpflicht) den Milizheeren trotz ungleich gröfserer ständiger Ausgaben an Kostspieligkeit nachstehen. Zweifellos lassen die angeführten Beispiele zahlreichen Einwendungen bequemen Spielraum, doch beweisen sie hinlänglich, dafs der Verfasser eine ausgebreitete Lektüre selbständig und eigenartig ausgenutzt hat und, neben vielem Anstöfsigen, doch auch manches Anregende bietet. Die Lektüre seines Büchleins ist freilich infolge der aufserordentlichen Buntscheckigkeit des Materials, das er in den einzelnen Kapiteln verwertet, infolge der fortwährenden, recht heterogenen Citate und einer vielfach störenden Dispositionsmanier keineswegs ein Genufs. Die geistige Respiration ist gar zu kurzatmig!

Schliefslich mufs hier und zwar etwas ausführlicher auf eine gröfsere, selbständige Erscheinung des Jahres eingegangen werden, obwohl sie direkt ein Schulbuch nicht ist. Immerhin ist sie aus dem Kreise der Schule hervorgegangen, nimmt fortdauernd auf unsere Schulverhältnisse Rücksicht und will Primanern, jüngeren Studierenden und auch den Fachlehrern in erster Linie dienen. Es ist Stutzers *Deutsche Sozialgeschichte.* Was sie sein soll, drückt Stutzer (S. 6/7) selbst folgendermafsen aus: „Die geschichtliche Entwickelung der verschiedenen deutschen Gesellschaftsklassen nun besonders in der neuesten Zeit gemeinverständlich zu schil-

dern, ist die Aufgabe der folgenden Blätter. Nicht um eine Geschichte der Gesellschaft im allgemeinen handelt es sich (dann wäre Sozialgeschichte ziemlich gleichbedeutend mit Volks- oder Kulturgeschichte), sondern es soll klargestellt werden, weshalb sich bestimmte Gesellschaftsklassen oder Stände bilden, in welchem Verhältnis sie zu einander stehen, aus welchen Gründen sie die bestehende Ordnung in einer ihren Interessen entsprechenden Weise umzugestalten suchen, und inwieweit diese Bestrebungen berechtigt sind.“ Was man nach diesen Worten erwartet — Monographieen der verschiedenen Berufe, Produktionszweige und Gesellschaftsklassen, eine Darstellung von ihrer Entstehung, Entfaltung und Wandelung in sich und in ihrer gegenseitigen Bedingtheit im Staate, davon enthält das Buch nichts. Es bietet nichts als Zeitbilder auf breiter geschichtlicher Grundlage, die sich von der üblichen Kulturgeschichte anfangs nur durch Nichtberücksichtigung aller geistigen Kultur, späterhin durch die einseitige Beschränkung auf die Sozialdemokratie und deren Zusammenhänge unterscheiden. Freilich bleibt der Betrachtung der materiellen Kultur auch jene üble Raritätenkunde fern, die den Namen der Kulturgeschichte so lange in Verruf gebracht hat; Stutzers Blick haftet durchweg auf dem Allgemeinen, dem vorwiegend, ja allzusehr sein Interesse gilt. Denn offenbar dieses Interesse am Allgemeinen hat ihn verhindert, in das charakteristische Detail der verschiedenen Kulturstufen und Kulturzweige so tief einzudringen, seine Anschauungen, die vielfach theoretisch vorgefafste sind, so sorgfältig und radikal an der Praxis zu klären und ihr unterzuordnen, wie das von jemandem erwartet werden mufs, der über die wichtigste Zeitfrage ein populäres Werk zu schreiben unternimmt. Abneigung gegen die staatswissenschaftliche und nationalökonomische Terminologie, ja wohl überhaupt gegen unsere Rechts- und Wirtschaftshistoriker, gegen Jahreszahlen, scharfe Periodisierung und detaillierte Charakteristik der Entwickelungsphasen hat eine Vermischung und Verwischung der Begriffe und Verhältnisse in seinem Buche bewirkt, die den aufmerksamen Leser fortdauernd peinigt, den unaufmerksamen verwirren mufs. Behauptungen, die vielleicht eine ganz beschränkte Berechtigung haben, begegnen als zeitlose, allgemein gültige Wahrheiten; sie sind dann freilich schwer angreifbar, weil eben in gewisser Beschränkung zutreffend, aber zugleich auch völlig irreführend. Irgendwo und irgendwie mag ja z. B. das Christentum „die Sklaverei zur Hörigkeit gemildert“ haben; im grofsen ganzen hat es mit dieser Entwickelung doch wenig oder nichts zu thun. Und wie soll ein Leser diese mildernde Wirkung begreifen, der eine Seite vorher (7) über das Altertum gelesen zu haben sich erinnert, „durchschnittlich gestaltete sich die Lage der Sklaven besser als mancher (!) heutigen Arbeiter“. Wird nicht auf das „mancher“ ein doch wohl kaum gewollter Nachdruck gelegt, — denn dann wäre der ganze Vergleich widersinnig, — so geht daraus hervor, dafs die mittelalterliche Hörigkeit die beste Glückslage gewesen, in der der Landarbeiter sich jemals befunden hat. Und wie in diesem Beispiel fehlt es durchgehend an ziel-

bewufster Sicherheit in Gedankenführung und Stoffbehandlung. Durchweg werden die Probleme und Verhältnisse mehr berührt und kritisiert, als ab ovo usque ad mala durchbehandelt und klargelegt, was die Aufgabe vollendeter Sachkenntnis hätte sein müssen. So aber spricht Stutzer z. B. bilderreich über Natur und Aufgabe des Staates (S. 5) gelegentlich seiner Entstehung, aber eine Abgrenzung dessen, was er Staat nennt, gegenüber den früheren Arten menschlicher Gemeinschaft, gegen Familie, Geschlecht und Stamm, eine Definition des Staatsbegriffes also, fehlt. Ähnlich heifst es S. 10 „Was der einzelne erntete, war seine „Gewanne“ oder „Hufe“; der Name (!) ward ursprünglich (?!) von Ländereien gebraucht“. Das steht zu lesen an einer Stelle, wo von den ersten Anfängen des Ackerbaues bei den Germanen gesprochen wird, von einer Zeit also, in der es den Begriff von „Ländereien“ noch gar nicht giebt, falls man dem Ausdruck überhaupt einen bestimmten Sinn beimessen soll. Dafs „Gewanne“ und „Hufe“ mit dieser Einführung ein für allemal um ihren spezifischen Sinn gebracht sind, ist aufserdem ohne weiteres klar. Auch in anderer Richtung erschwert die oft unsaubere und dunkle Sprache das Verständnis. Was läfst sich nicht z. B. alles bei dem Satze denken, der der Entstehung der Markgenossenschaft gilt: „Der Familienverband trat nämlich mit den Verhältnissen des Grundbesitzes in Verbindung, und diese bestimmten dann für sich das Leben,“ oder bei dem anderen von S. 129 „die rechte Thätigkeit gerade ist das, was des Menschen Beruf am schönsten (!) adelt“. Verbindungen mit „also“, „demnach,“ „deshalb,“ „auf diese Weise“ u. dgl. wendet Stutzer rücksichtslos an, auch wo von einem Syllogismus bei sorgfältigstem Nachdenken keine Spur zu finden ist. Als Beleg gelte von S. 210 folgender Satz: „Regt sich doch in manchem Fabrikarbeiter, dessen geistige Kräfte bei der Thätigkeit an der Maschine oft brach liegen, ein Gefühl der Öde und Würdelosigkeit und ein Drang nach Bildung; beklagt sich doch mancher nicht über leibliche, sondern auch über geistige Not. Deshalb (!) offenbaren viele Geistliche und Männer der Wissenschaft arbeiterfreundliche (aber nicht etwa sozialdemokratische) Gesinnungen.“ Das „deshalb“ ist logisch so fehlerhaft, dafs jeder Kommentar überflüssig sein wird. Und dies Beispiel ist typisch! Viele Mängel der Sprache hätten selbst beim flüchtigen Korrekturlesen auffallen müssen. Da steht z. B. „Oktober 1792 übergab sich Mainz“ (S. 112/13); „auf solche Weise war (!) Ende des 15. Jhdts. die Masse der kleinen ländlichen Bevölkerung in gedrückter Lage“ (S. 56); „die Unfreiheit der Bauern nahm zu“ (S. 54); „die Reichsvasallen nahmen ihre Kriegsmacht (!) besonders aus den Ministerialen“ (S. 28); „einzelne Zunftgenossen wurden Arbeitsunternehmer (?!)“ (S. 49) u. s. f. u. s. f.

Das Vorstehende trifft nun in seiner ganzen Schwere vorwiegend nur den eigentlich historischen Teil des Buches, den man je nach Geschmack mit S. 110 oder mit S. 175 beendigt ansehen kann. Dazwischen hebt nämlich mit dem Kapitel „Einwirkungen der französischen Revolution in Deutschland u. s. f.“ der Aufbau der heutigen sozialen Verhältnisse an,

denn nicht die damalige Entwickelung an sich klar zu legen und zu beschreiben, ist Stutzer in erster Linie bedacht, sondern ihr zu entnehmen, was zum Verständnis der Gegenwart zu dienen vermag. Das aber ist die Art des Politikers, nicht die des wissenschaftlichen Historikers. Vollends politisch ist seine Darstellung von S. 175 an, wo Abschnitt 12 „die Arbeiterbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jhdts. und die Entwickelung der Sozialdemokratie“ beginnt. Diese steht fortan eigentlich allein auf dem Programm von Stutzers „Sozialgeschichte“. Auch die geschichtlich genommen ephemersten Erscheinungen kommen hier zu Bedeutung. Stöcker und Naumann, Göhre und Weber, Wagner und Schmoller, Kolping, Wichern, Fliedner u. s. f. u. s. f. treten auf, während in den Anmerkungen nicht selten krasse und durch nichts geforderte Urteile über Tageserscheinungen z. B. über Stirner, den Rembrandtdeutschen u. dgl. sich finden. Ackerbau, Handel und Handwerk werden dem gegenüber nur mit Allgemeinheiten bedacht; noch weniger kann, was S. 245 ff. über die Gebildeten, den Offizierstand, die studierten Berufe — vornehmlich den der höheren Lehrer — gesagt wird, Anspruch erheben, mehr zu sein, als der Niederschlag flüchtigster Eindrücke.

Was Stutzer bei Abfassung des Buches vorgeschwebt hat, war offenbar ein sozialpolitisches Vademekum in erster Linie für Abiturienten, dann auch für Gebildete überhaupt. Aber dieser Zweck ist nicht erreicht; — nicht erreicht vor allem darum, weil die Darlegung der heutigen Verhältnisse sozusagen in der Luft steht. Es fehlt dem Buch durchweg die nationalökonomische und staatswissenschaftliche Grundlage, es fehlen überhaupt alle statistischen Belege für die vorgetragenen Auffassungen. Die Verantwortung, die heutzutage der übernimmt, welcher durch ein populäres Werk Licht und Aufklärung über die soziale Entwickelung des deutschen Volkes in weite Kreise zu tragen versucht, scheint Stutzer allzu gering angeschlagen zu haben. Statt der vorsichtig und gewissenhaft geprüften Früchte jahrelangen Fleifses bietet er Ansichten und Räsonnements, statt unwiderleglicher Thatsachen zumeist oberflächliche, nicht selten falsche Beurteilung. Nicht die Zeiten reden zu uns, reden zu uns in sorgfältig gehegter Eigenart, sondern über sie spricht mit bestimmter Tendenz ein Moderner zu Modernen. Das Buch ist ein Schnellprodukt, — vielleicht aus irgend welchen praktischen Zwecken übereilt, — und steht hinter den früheren Leistungen des Verfassers erheblich zurück. Nur an den Stellen, wo der geistigen Kultur gedacht wird z. B. in der Besprechung der Aufklärung des 18. Jhdts., strömen in alter Weise Geist und Gedankenfülle in feiner Form und mit voller Beherrschung des Stoffes. Hier erkennt man — das Materielle liegt ihm fern — ex ungue leonem.

5. Historische Geographie.

Rotherts Gesamtwerk *Karten und Skizzen aus der Geschichte* ist mit dem nunmehr erschienenen Bd. 1 *Aus der Geschichte des Altertums*

vollendet. Sein Inhalt beschränkt sich, von Blatt 1 mit seinen 2 Karten „das Morgenland um 750 und 600 v. Chr.“ abgesehen, auf griechische und römische Geschichte und schliefst mit der Schlacht bei Aktium. Die rohe Skizze, die auf dem letzten Blatt das imperium in seiner gröfsten Ausdehnung veranschaulichen will, darf füglich unberücksichtigt bleiben; neben ihr befindet sich freilich noch ein Plan des kaiserlichen Rom, den ein „Spaziergang durch die Stadt“ als Text begleitet, — die Route ist auch auf dem Plan eingezeichnet; — doch kann man auch ihn wohl als eine eigentliche Fortsetzung des Werkes über die Kaiserzeit nicht erachten. Der Text geht allerdings bis 375, erreicht aber für die ganze Periode kaum den Umfang der Begleitworte zu Cäsars gallischen Kriegen. Demnach mufs der Beginn des Kaiserreichs als Endpunkt und, was mehr geboten ist, als donum superadditum gelten. Da im übrigen Plan und Ausführung, — teilweise sind die Karten besser gezeichnet, — ganz den früheren Bänden entspricht, dürfte für die Leser der Jb. eine allgemeine Charakteristik überflüssig sein (vgl. VIII 61 ff., X 53 ff., XI 47). Ein genaueres Eingehen auf das Detail verbietet die Rücksicht auf den zur Verfügung stehenden Raum. Wie in der Benutzung der früheren Bände ist auch bei diesem Vorsicht nötig. Der Verfasser respektiert die Grenzen unserer Kenntnisse nicht hinreichend und bringt selbst Sagenhaftes graphisch zur Anschauung, z. B. die dorischen Wanderungen, Volsker- und Samniterkriege u. dgl. Ähnlich steht es um manchen Schlachtplan, z. B. den von Thermopylae und Salamis und um zahlreiche Einzelheiten des Textes, in dem z. B. das Landheer des Xerxes auf 1 700 000 Mann angegeben und der Heldenmut der Artemisia bei Salamis gepriesen wird.

Als Fortsetzung ihres „Taschenatlas der alten Welt“ hat nach längeren Vorbereitungen die Verlagsanstalt von Justus Perthes-Gotha nunmehr einen *Taschenatlas zur mittleren und neueren Geschichte* erscheinen lassen. Als Verfasser nennt das Titelblatt den verstorbenen A. Schulz, dem indessen nach der Vorrede nur die kartographische Bearbeitung und auch diese nicht vollständig angehört; der tabellarische Abrifs der mittleren und neueren Geschichte, welcher 68 Seiten engsten Druckes umfassend voraufgeht, ist ausschliefsliches Werk des eigentlichen Herausgebers Dr. R. Wendelmuth-Gotha. Der Abrifs ist aufserordentlich stoffreich und von ziemlicher Genauigkeit, enthält viel mehr als die Schule braucht und wird auch dem eifrigen Gebildeten zum Nachschlagen vollauf genügen. Beiden Kreisen will nämlich das Werkchen dienen, dessen Bestimmung die Vorrede folgendermafsen ausspricht: Es „soll nicht blofs dem Schüler ein bequemes Repetitions- und Nachschlagebuch sein, es soll ihm nicht nur bis zu seinem Abgange von einer höheren Lehranstalt als unentbehrlicher Begleiter zur Seite stehen, sondern es ist vor allem auch dazu bestimmt, dem Gebildeten, sei es beim Zeitungslesen, sei es beim Studium geschichtlicher Werke, sei es zur Auffrischung längst vergessener Schulweisheit, als ein um Auskunft nicht verlegener Berater und Helfer zu dienen.“ Dem entspricht u. E. der Text besser und sicherer als die

24 Karten, die doch auch bei gröfster Sorgfalt und Sauberkeit der Ausführung auf so kleinem Format (ca. 16 : 14 cm) nichts völlig Ausreichendes werden konnten. Anzuerkennen ist durchaus die relative Fülle, — ja rücksichtlich der wünschenswerten Klarheit oft Überfülle, — der Details, die meisterhafte Ausnutzung des Raumes für trefflich gewählte Nebenkärtchen, die weiche Kolorierung; aber kann selbst die beste Benutzung aller Hilfsmittel eine Karte Frankreichs kleinsten Mafsstabes von 1180 bis 1871 zu einer befriedigenden machen? Die Schule mufs von dem so zierlichen Büchlein von vornherein absehen und zwar in Rücksicht auf die Augen ihrer Schüler. Von den Versehen ist nur eines auffallend: Karte 8 „Deutschland im 16. Jhdt.“, „Grenzen von 1512“, bezeichnet Westpreufsen als „Deutsch-Ordensgebiet“.

Jirečeks *Karten zur Geschichte des heutigen österreichisch-ungarischen Reichsterritoriums während des ersten christlichen Jahrtausends* beanspruchen wohl mehr für eine wissenschaftliche Leistung zu gelten, als unmittelbar der Schule zu dienen. Es sind 6 Karten grofsen Mafsstabes, die auf ein und derselben physikalischen Grundkarte, die vom Schwarzen Meer bis ans Rheinknie bei Basel reicht, in verändertem Aufdruck Völker- und Ortsnamen in der Form der jedesmaligen Überlieferung zeigen. Die 6 auf diese Weise veranschaulichten Epochen sind 1. älteste Zeit, 2. um Christi Geburt, 3. gröfste Ausdehnung des Imperiums, 4. Zeit der Völkerwanderung, 5. Karolingisches Zeitalter, 6. zehntes Jahrhundert. Auf den 3 ersten Karten sind, wenn auch recht sparsam, Strafsenzüge eingetragen; auf den 3 letzten nicht, obgleich diese Arbeit hier wissenschaftlich ungleich wertvoller gewesen wäre. Ebenso wenig sind, was ein Hauptverdienst derartiger Karten sein müfste, die eingetretenen physischen Veränderungen an Küsten, Flufsläufen, Seeufern, die frühere Versumpfung und zunehmende Austrocknung z. B. Ungarns veranschaulicht, obwohl bequemster Raum dazu vorhanden war. Wie weit im übrigen die Bezeichnung als „epochemachendes kartographisches Werk“, welche die als tüchtig bekannte Verlagshandlung den 6 Karten mit auf den Weg giebt, durch glückliche Entscheidung verwickelter topographischer oder ethnographischer Detailfragen gerechtfertigt sein mag, entzieht sich unserer Beurteilung. Für die Berechtigung spricht nicht gerade eine stellenweis recht freie Zeichnung, z. B. der Buchten von Apollonia und Odessus, unter der auch die Orientierung von Marcianopolis gelitten zu haben scheint; auffallend ist auch, dafs Tabernae als Rheinort in der Gegend von Speier verzeichnet ist. Karte 2 zeigt unrichtigerweise schon die spätere Brennerstrafse in ihrem Verlauf dem Eysack aufwärts folgend; sie ging aber anfangs über Meran.

6. Anschauungsmittel.

Unter dem Titel *Bilder zur Mythologie und Geschichte der Griechen und Römer*, herausgegeben von Feodor Hoppe, ist in einer Mappe auf 30 Blättern eine Reihe antiker Skulpturen reproduziert. Es sind

zur Hälfte Köpfe, ein Drittel etwa ganze Statuen — Staatsmänner, Götter, Philosophen, — den Rest bilden 5 Gruppen. Die Wiedergabe beruht durchweg auf Photographie und ist daher, je nachdem das Original oder ein Abgufs zur Herstellung verwendet wurde, ungleichwertig. Während in den meisten der Gips recht unvorteilhaft zur Wirkung kommt, bis auf die manchmal recht störenden Nähte, überraschen andere durch vollendete Reinheit des Ausdrucks. Das trifft aufser bei der Gemma Augustea, wo es sich für eine Wiener Publikation ja von selbst versteht, noch bei Homer, Sokrates und dem Zeus von Otricoli zu, deren Wiedergabe von ganz seltener Schönheit ist. Die Auswahl an sich ist etwas einseitig und kommt dem historischen Unterricht weniger zu gute, als etwa dem archäologischen. Auch liegt in dem Format ein Bedenken; die eigentliche Bildgröfse von ca. 20 : 25 cm ist nur etwa für die Köpfe ausreichend, die Statuen und gar die Gruppen werden volleren Klassen den unerläfslichen Einblick ins Detail nicht zu gewähren vermögen. Als Lehrmittel stehen diese Bilder demnach hinter den Seemannschen Wandtafeln erheblich zurück.

Auch die *6 Bilder zur bayerischen Geschichte* von Durmayer und Langl dürften in erster Linie kaum dem Geschichtsunterricht nützen; sie gehören mehr in die Geographiestunde. In dem bekannten Format der Hölzelschen Wandtafeln (48 : 75 cm) und in anziehender, leichtgetönter Ausführung des photographischen Grundes zeigen sich 4 hervorragende Baudenkmäler des Bayerlandes: Ruhmeshalle mit Bavaria, Walhalla, Speierer und Bamberger Dom; dazu kommt eine Hofansicht des Heidelberger Schlosses. Walhalla und Dom von Speier zeichnen sich durch künstlerische Wirkung aus; das eine ist ein prächtiges, charakteristisches Donaubild, das andere ein reizvolles Architekturstück in Schinkelscher Manier. Geschichtliches Leben zur Darstellung zu bringen versucht nur das 6. Bild, das den Marktplatz von Nürnberg mit dem schönen Brunnen zeigt; von rechts springt der Vorbau der Frauenkirche in das Bild vor, aus dem Hintergrunde schaut die Burg in voller Ausdehnung mit Türmen und Gebäuden über die Dächer der Stadt, über St. Sebald und das Rathaus herein. Ratsherren, Bürger, Frauen und Landsknechte in mittelalterlicher Tracht, welche die Staffage bilden, erleichtern die Vorstellung früheren Lebens, obwohl das Bild an sich das heutige Nürnberg wiedergiebt, keineswegs etwa eine Rekonstruktion des alten. — Der beigegebene Text sucht eine Bau- und Entwickelungsgeschichte der betreffenden Sujets zu sein; vielleicht sähe ihn mancher Fachgenosse lieber an die Einzelheiten der Bilder angeschlossen.

Ein eigenartiges Lehrmittel, dessen Benutzung den Genealogen besondere Genugthuung bereiten dürfte, ist ein jüngst erschienener Stammbaum des preufsischen Königshauses. In lichtblauem Felde von sehr bedeutender Gröfse (86 : 125 cm) befindet sich rechts unten im Hintergrunde die Burg Hohenzollern in ihrer jetzigen Gestalt, vor ihr im Vordergrunde wacht der gewappnete Krieg über den sitzenden Frieden, — beide sind

weiblich, — ihnen zur Seite sitzt der gekrönte Reichsadler. Allerhand Symbole kriegerischer und friedlicher Arbeit breiten sich linkshin vor ihnen aus bis an die Wurzeln eines mächtigen Baumes, dessen mit runden Schilden behängter Stamm in 4 Absätzen bei Konrad I., Albrecht Achill, Friedrich Wilhelm II., Wilhelm I. rechtshin ansteigt. Die wagerechten rechtslaufenden Zweige tragen Tafeln mit Namen, Geburts- und Todesjahr der einzelnen Glieder des Haupthauses, die ungleich schwächer entwickelte linke Seite zeigt neben allerhand Wappen entsprechend die Nebenlinien. Zu einem Anschauungsmittel im engeren Sinne, welches durch Vorzeigen und Erläuterung in der Klasse seine Wirkung thut, ist das Blatt nicht geeignet; dazu sind die Schilde, — mehrere hundert, — viel zu klein, unter Glas aber in einer der Mittelklassen aufgehängt kann es des Interesses der Schüler sicher sein.

III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler.

I. Geschichtswissenschaft.

An die Spitze sei gebührenderweise das monumentale Werk deutschen Gelehrtenfleifses und klug organisierten Zusammenwirkens von über 80 Gelehrten gestellt — die *Jahresberichte der Geschichtswissenschaft,* deren 18. und 19. Jahrgang, die Berichtsjahre 1895 und 96 umfassend, vorliegen. Es sind die ersten, welche, nachdem Jastrow die Redaktion niedergelegt hatte, von Berner herausgegeben worden sind, ohne dafs in der bewährten Einrichtung, ja auch nur in dem Stab der Mitarbeiter, ein wesentlicher Wechsel eingetreten wäre. Der Umfang des letzten Bandes ist wiederum noch etwas gestiegen; die Register allein umfassen 200 dreigespaltene Seiten, jede mit etwa 100 Nummern! Mit Genugthuung wird es begrüfst werden, dafs die 6 Jahre hindurch rückständig gebliebenen Berichte über „allgemeine deutsche“ und „deutsche Verfassungsgeschichte“ nun unter einheitlicher Zusammenfassung von Rachfahl wenigstens für die Jahre 1895 und 96 erstattet sind. Dafs einige andere fehlen, wird man mit Berner bei der grofsen Anzahl der Mitarbeiter für unvermeidlich erklären dürfen. Da die Nachlieferung in sicherer Aussicht steht, hat der Ausfall auch an sich nicht viel zu sagen. Wo an einem gröfseren Orte Deutschlands die Geschichte eine Pflegstätte finden soll, wird das Werk, sei es in öffentlicher, Vereins- oder Schulbibliothek, nicht fehlen dürfen.

Dem Privatmann kann als Ersatz die andere, minder kostspielige Publikation der historischen Gesellschaft zu Berlin empfohlen werden: Hirschs *Mitteilungen aus der historischen Litteratur.* Nur von selbständigen historischen Werken gröfseren Stiles bieten sie Anzeigen und Charakteristiken unter Ausschlufs eigentlicher Kritik. Vollständigkeit wird dabei in keiner Weise angestrebt, doch werden die ca. 250 im letzten

Jahre besprochenen Erscheinungen über die Bewegung der Wissenschaft eine immerhin ziemlich weitreichende Orientierung ermöglichen.

Eine dritte Bibliographie, welche sich freilich auf die Neuerscheinungen zur deutschen Geschichte beschränkt, enthält die *Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft,* die darin vor der Sybelschen einen unleugbaren Vorzug hat. Die Anlage des erfolgreichen Unternehmens hat insofern schon im Laufe des Jahres eine Veränderung erfahren, als aus den Monatsheften des ersten Jahrganges, die neben einem einleitenden Aufsatz der Kritik eine Stätte bieten sollten, regelmäfsig Doppelhefte geworden sind. Mit Beginn des 3. Jahrganges geht die Zeitschrift nun in den Teubnerschen Verlag über, die Monatshefte kommen in Wegfall, das Programm der Quartalshefte wird um kritische Beiträge vermehrt und so entsteht in der That, was der neue Titel verspricht, eine „Historische Vierteljahrsschrift“. Vielleicht hat die neue Anordnung manchen Vorteil; die 16 oder 10 Hefte waren wirklich etwas unübersichtlich und der örtliche Zusammenhang von Verlag und Redaktion mag dem Geschäftsgang zu statten kommen. Dafs statt der bisherigen 4 Herausgeber nur noch Gerhard Seeliger zeichnen wird, ist bei Lamprechts extremer Parteistellung begreiflich und wohl auch nützlich. Wir zweifeln nicht, dafs auch im neuen Gewande die Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft fortfahren wird, so Bedeutendes zu leisten, wie sie in den 2 ersten Jahren ihres Bestehens gethan.

Eine andere Unternehmung, die dem Geschichtsunterricht an höheren Schulen speziell galt, ist nach vielversprechendem Anfang wohl an unzulänglicher Fundierung zu grunde gegangen, falls der Vorgang so milde aufgefafst werden darf. Von der April 1897 ins Leben getretenen *Zeitschrift für den geschichtlichen Unterricht* sind nur 2 der in Aussicht gestellten 12 Monatshefte erschienen. Auf ihren Inhalt ist, soweit es anging, oben S. 23 ff. Rücksicht genommen.

Ein paar methodologische Schriften kleinen Umfanges sind eingegangen; was in den Zeitschriften zu den allgemeinen Fragen sich findet, kann ja an dieser Stelle nicht einmal gestreift werden. Jene sind zwei Reden und eine kleine historische Skizze. Lord Acton sprach am 11. Juni 1895 in seiner Eröffnungsvorlesung zu Cambridge über das *Studium der Geschichte,* Wilamowitz-Möllendorff am 27. Januar 1897 zu Göttingen über *Weltperioden.* Beide hervorragende Gelehrten umfassen die allgemeinen Fragen offenbar nicht in ihrer methodischen Eigenart. Sie ergreifen diese Probleme mit einer subjektiven Willkür, die, so lehrreich und anregend sie ist, so sehr sie sich bei dem Deutschen mit feinstem geistigen Reiz umkleidet, doch der Sache wenig förderlich ist. Wilamowitz' Grundgedanke, dafs jeder der in sich geschlossenen Kulturkreise, die wir als Perioden bezeichnen, in sich selbständig sei, und dafs ihre Einheit nur in der gemeinsamen wissenschaftlichen Methode liege, hebt das geschichtlich unentbehrliche Gesetz der Kontinuität und damit alle Geschichte auf. Lord Actons Geschichtsauffassung quillt aus politischen

Ideen, aus dem Bedürfnis die geschichtlichen Ergebnisse auf die Gegenwart anzuwenden. Dafs die Geschichte „ein Beitrag ist zur Lehre von der Vorsehung“, „der wahre Beweis der Religion“, das dünkt ihm an ihr das Beste, dafs die wissenschaftliche Objektivität „die sittliche Währung verschlechtere“, das moralische Gefühl abstumpfen möchte, darin erblickt er eine ernsthafte Gefahr. Und wenn er dann wiederum behauptet, „dafs vollendete Freiheit das ethische Ergebnis ist, auf das alle Bedingungen fortschreitender Kultur im Verein hinzielen“, so findet er doch zur Begründung dieser Behauptung keine wissenschaftliche Brücke und hütet sich aus den 200 Definitionen des Freiheitsbegriffes einen für sich auszuwählen. Was er an dessen Stelle setzt, ist nach deutschen Begriffen Subjektivismus oder Intoleranz. Dem Vertreter des politisch reifsten Volkes der Erde, dem Leben und Handeln eins scheint, wie dem deutschen Leben und Denken, will der alte Satz, dafs die Geschichte keine andere Aufgabe habe, als uns das nationale Dasein in seiner konkreten Gestalt verstehen zu lehren, nicht genügen, und stürmisch verlangt er nach politischen, sittlichen, religiösen Mafsstäben und Maximen, ohne doch zu ihrer Begründung etwas Erhebliches leisten zu können.

Ganz entgegengesetzter Art ist die kleine Schrift von Barge *Entwickelung der geschichtswissenschaftlichen Anschauungen in Deutschland.* Nicht in den Theorien, bei Herder und Humboldt, bei Schelling und Hegel, sucht sie ihre Belege. Rein aus der Praxis der Geschichtschreiber will sie die wechselnden Auffassungen entwickeln und schreitet darum, freilich nicht ohne Sprünge, von Pufendorf bis zu Lamprecht deren Reihe ab. In diesen Charakterzeichnungen liegt viel Einsicht, Wärme und Feinheit, manche Beobachtung überrascht durch Eigenartigkeit, manche Bemerkung zeugt von eindringendem, persönlich erworbenem Verständnis. Weniger befriedigen mag der letzte, der eigentlich positive, Teil der Schrift, — die Beurteilung Lamprechts. Barge ist sein unbedingter Anhänger, aber weder ist er besonders tief in seine Darlegungen eingedrungen, noch hat, was er über ihn sagt, die Klarheit seiner sonstigen Betrachtungen. Was er beweisen will, dafs Lamprechts Lehre eine neue und höhere Stufe der Geschichtschreibung darstelle, ist nicht überzeugend dargethan und hätte wohl eine tiefere Begründung zugelassen. Auch erscheint die Gegenseite bei allem guten Willen doch nicht hinreichend gewürdigt. Dafs Dahlmann überhaupt fehlt, dafs auch C. v. Noordens eindringender staatswirtschaftlicher Studien nicht gedacht wird, ist mindestens als Symptom bedeutsam, und wem möchte gar Heinrich von Treitschke hier gerecht beurteilt erscheinen? Trotzdem ist die kleine Broschüre als Einleitung in die geschichtswissenschaftlichen Fragen des Tages von Wert und wird weiten Kreisen willkommen sein.

2. Weltgeschichte.

Spamers Weltgeschichte, herausgegeben von Kämmel, ist mit dem 9. und 10. Band (dazu ein Registerband) nunmehr vollendet. Der 9. Band,

wie der 8. von Konrad Sturmhoefel bearbeitet, beginnt mit dem Jahre 1808, den Schlufsband hat Kämmel selbst geliefert und ihm den Titel gegeben: „Der Sieg der Nationalitäten und die Ausbildung der Weltwirtschaft 1852 bis 1890“. Die Endzahl ist eine mittlere; von der deutschen Geschichte, welche mit dem Jahr 1888 abschliefst, wird sie nicht erreicht, anderswo ist sie bedeutend überschritten, so namentlich durch das Schlufskapitel „Rufsland und die Balkanstaaten unter Alexander III.“ Wie schweren Ernstes voll Kämmel hier alte und neue Zeit scheidet, wird ohne tiefere Bewegung kein Einsichtiger unter den Mitlebenden lesen können. Überhaupt verdient er für den letzten Band sicherlich ganz besonderen Dank; Takt, Geschmack und Weitblick, wie er sie hier bewährt, sichern seiner Auffassung eine universale Bedeutung über aller, etwa später einsetzenden Thatsachenkritik. Aber auch des Gesamtwerkes, das unter seiner Leitung entstanden ist, darf der Herausgeber sich freuen. Was in einer Weltgeschichte bei allgemeiner Verständlichkeit an geistiger Höhe zu leisten war, ist hier in seltener Weise geleistet. Der Text allein stellt das Werk unter die besten unserer populären Weltgeschichten und der reiche Schmuck an Bildern, Karten, Faksimiles u. s. w. ist in so geschickter Auswahl nicht etwas blofs Äufserliches. Er wird zur Anregung der Leser, zum Verständnis und verdientermafsen zur Verbreitung des Werkes erheblich beitragen. Noch die reifsten unserer Schüler werden dessen Inhalt auch annähernd nicht zu erschöpfen vermögen, und doch schon auf die unreiferen wird es anregend einwirken. So kommt ihm für die Schule, wie für den weiten Kreis der Gebildeten ein höchster Wert aller guten Litteratur zu: „Es vermag anzuziehen und zu erheben.“

Ein nicht übles Buch, obwohl von unendlich beschränkterem Gesichtskreis, ist *Bumüllers Lehrbuch der Weltgeschichte,* dessen umfangreicher dritter Band die Neuzeit von Luther bis 1896 umfafst. Die dritte Auflage ist von Wiedemann neu bearbeitet, der trotz redlichen Bemühens doch den einheitlichen Charakter des Ganzen etwas hat beeinträchtigen müssen. Immerhin überwiegt der alte Bumüller durchaus und spricht in oft drastischer Weise, der Schlosserschen Art innerlichst verwandt, seinen kernigen Kommentar zu den Ereignissen der politischen Geschichte, die für ihn fast allein in Betracht kommt. Da die katholisierende Tendenz auch in der Reformationsgeschichte stark gemildert ist, kann das Buch trotz des ein wenig altväterischen Grundcharakters für Schülerbibliotheken selbst paritätischer Anstalten empfohlen werden.

Neben diesen Schlufsbänden umfangreicherer Weltgeschichten stehen aber auch einige Neuerscheinungen, die durch ihre Eigenartigkeit prinzipielles Interesse wohl zu erregen vermögen. Da ist zunächst eine *Weltgeschichte in Umrissen,* der Versuch eines Ungenannten, sich auf kaum 500 Seiten über unser Wissen von der Vergangenheit und seinen realen Ertragswert klar zu werden. Wer „der Deutsche“ sein mag, dessen Federzeichnungen Auffassung und Hand eines Modernen am Schlusse des 19. Jahrhunderts bewufstermafsen zeigen wollen, ist mit Sicherheit nicht

zu erkennen. Dafs er den höchsten Kreisen angehört, jenen leitenden, die aus Beteiligung an praktischer Politik und aus angeborener Stellung weitherziges Verständnis für die Buntheit der irdischen Zustände schöpfen, scheint neben dem Vorwort des Grafen Limburg-Stirum auch das Buch selbst zu beweisen. Wie in den Unterschichten seiner Darstellung sich eine drängende politische Thatkraft spüren läfst, wie durch manche Einzelheit seines militärischen Urteils kriegerische Erfahrung oder Bildung des Verf. hindurchschimmert, sein besorgter und doch durch den Vergleich mit anderen Völkern gefesteter Patriotismus, die Verehrung des germanisch-christlichen Kulturerbteils, in dessen Hegung er bei aller Toleranz doch die mächtigsten nationalen Triebfedern und Bürgschaften erblickt — das alles mag eben dahin deuten. Der weltgeschichtliche Gang der Dinge dünkt ihm als gesta dei per homines begriffen immer noch am verständlichsten, so wenig er sich dabei als Gegner des Darwinismus, der Entwicklungstheorie überhaupt, fühlt. Im ganzen ein höchst erfreuliches, lehrreiches, ungemein anregendes Buch, voll Geist und ohne Überhebung, voll sicheren Glaubens ohne Engherzigkeit, voll Ernst und Beschaulichkeit dem Ganzen, voll freudigen Anteils dem Einzelnen gegenüber. Wenn es gestattet ist, einmal Vischers Einteilung der Goetheausleger in Stoffhuber und Sinnhuber auf die Geschichte zu übertragen, so mag man sagen dürfen, dafs gerade dem von Amts wegen etwas stoffhubernden Geschichtslehrer dies Buch als ein sinnhuberisches Gegengewicht willkommen sein darf. Es nimmt in urgesundem Skeptizismus der Überlieferung gegenüber nie das Wort, sondern immer die Sache zum Prüfstein des Faktums, ohne doch die Wesensunterschiede z. B. des modernen und antiken Menschen zu vergessen, es lehrt praktisch, wie beschränkt im ganzen doch unsere Einsicht sei, es zeigt prächtig charakterisierend Anfänge und Schicksale der Nationen in ihrer Besonderheit, es bringt immer wieder von neuem zum Bewufstsein, dafs wir nichts Besseres an der Geschichte haben, als die Idee des Ganzen in der Fülle des Individuellen. — Dem Schüler freilich das Buch in die Hand zu geben, werden bei der Souveränetät, mit der manche geschichtliche Dogmen hier behandelt sind, nicht wenige Lehrer Bedenken tragen.

Auf ganz anderer Basis stehen dem weltgeschichtlichen Stoff gegenüber die *Monographien zur Weltgeschichte,* die bei Velhagen & Klasing erscheinen. Dem Charakter der Monographie entsprechend wollen sie die psychologische Vertiefung, sei es in einen Charakter, sei es in eine eigenartige Staatserscheinung, über die grofsen Kausalzusammenhänge des Ganzen stellen — und wer wollte solchem Bestreben seine Berechtigung absprechen? Wer möchte sich einer so gesunden Ergänzung zu der Hauptrichtung unserer Wissenschaft nicht freuen? Wahrlich um die so oft beklagte Einseitigkeit unserer Zeit steht es so schlimm nicht, und ein wissenschaftliches Leben, das aus sich heraus so gesunde Gegenwirkungen erzeugt, hat ein starkes inneres Gleichgewicht und ausreichende Stabilität. Latente Strömungen und Stimmungen sind bei solchen Unternehmungen fast immer

wirksam, auch wo Verleger und Verfasser sich eines allgemeinsten Zweckes nicht oder erst nachträglich bewufst werden. Von den drei im Berichtsjahre erschienenen Bänden scheint der erste der neuen Aufgabe gegenüber noch eine gewisse Unsicherheit zu verraten; er ruht nicht so fest wie die anderen auf geschichtswissenschaftlichem Boden. Heycks *Mediceer* sind mehr ein Überblick über die florentiner Renaissance unter biographischer Hervorhebung ihrer beiden bedeutendsten Protektoren, Cosimos und Lorenzo Magnificos, von der Art wie er einem kunstliebenden Dilettanten zur Erhöhung des Verständnisses willkommen sein mag, als ein Versuch zu zeigen, in welcher Weise das Haus der Medici sich und seine Stadt aus eigenartigen Anlagen auf Grund besonderer politischer, geographischer, geistiger Umstände zur feinsten Erscheinung des Mittelalters zu entwickeln vermocht hat. Doch ist die Fülle der Illustrationen so grofs (152 auf 126 Seiten), ihr Kunstwert teilweise so bedeutend, dafs das an sich wohl mehr belletristische als wissenschaftliche Werk in der Art eines Cicerone tieferes Verständnis für mittelalterliches Städteleben, insbesondere für florentinische Kunst zu erschliefsen — zumal für unsere Schüler — sich trefflich eignet. — Ganz anders ist die Sicherheit, der historische Weitblick und die gestaltende Kraft, mit der Erich Marks seinen reichen, doch an sich ungleich spröderen Stoff packt. Wie er in seiner *Königin Elisabeth und ihre Zeit* die ganze Fülle der Geschichte dieser englischen Blütezeit vor uns aufleben läfst, ist ein hoher Genufs zu sehen und zu lesen. Wie reizend humorvoll und gewinnend ist nicht Abschnitt 8, englisches, speziell Londoner Leben um 1600, das wir zum grofsen Teil mit den Augen der deutschen Besucher jener Tage mit ansehen, wie glänzend und formvollendet nicht Abschnitt 9, wo um die grofs gegriffene Gestalt William Shakespeares der Mantel seines geistigen, sittlichen und gesellschaftlichen Milieus in prachtvollen Falten sich entrollt. Wahre Kabinettstücke sind es zeichnerischer Kunst und Kraft, die Äufseres und Inneres ihrer Figuren zugleich in prägnanten Charakterköpfen auszuprägen weifs; und wie tief durchdringen sich nicht bei ihm Persönliches und Allgemeines! Der reflektierten, formvollendeten, doch im Grunde etwas saftarmen Natur der florentiner Cinquecentisten tritt hier die naive Renaissancemenschheit des an gesundesten Säften überreichen Inselvolkes in reizvollstem Kontraste gegenüber. Dürfen wir billigerweise nicht vergessen, dafs Marcks durch Vorarbeiten in seiner Aufgabe ganz anders unterstützt wurde wie Heyck, der vielfach auf einseitige Kunstforschung angewiesen war, so bleibt doch, dafs er zu solcher Vollendung sich zu erheben vermochte, sein eigenstes, persönliches Verdienst. Das Buch ist nicht nur eine hohe wissenschaftliche, es ist auch eine ganz ungewöhnliche Kunstleistung von reichem innerem Leben. — Nicht von der gleichen künstlerischen Beseelung — Zeit und Person haben eben einen ungleich roheren und einseitigeren Strich — aber doch eine achtungswerte und gut lesbare Darstellung ist der *Wallenstein* von Hans Schulz. Bedeutet die Einarbeitung in das schier unübersehbare Material schon eine erhebliche

Leistung, so ist um so mehr anzuerkennen, wenn die letzten Ergebnisse so umfangreicher Forschung in so klarer, allgemein verständlicher, einleuchtender Weise mit politischem Scharfblick formuliert werden, wie hier geschieht. Die ganz besonders schwierige Umrahmung der Person Wallensteins, dieses „Geschöpfes der Verhältnisse, in die ihn das Geschick geführt", mit eben diesen Verhältnissen ist nicht immer glatt gelungen; man sieht vielfach die Nähte. Doch ist nach beiden Richtungen hin alles und stellenweise weit mehr geleistet, als man von einer populären Darstellung zu erwarten berechtigt ist. Zur Orientierung darf auch wohl der Fachmann einmal nach dem Buche greifen; für die Schüler ist es eine ausgezeichnete Lektüre. — Der Bilderschmuck ist bei beiden Heften dem Text ebenbürtig.

Was sonst zur Weltgeschichte vorliegt, ist aufser der erwünschten Fortsetzung des Werkes von A. T. Mahon, *Der Einflufs der Seemacht auf die Geschichte 1783—1812,* wovon die ersten 4 Lieferungen erschienen sind (vgl. Jb. XI, 53), eine vielfach anziehende *Geschichte Südafrikas* von Albrecht Wirth und eine Reihe von Vorträgen. Wirth schildert auf Grund eigener Anschauung nicht ohne Eigenmächtigkeit und Kühnheit, aber im ganzen doch klar, vielseitig und vollständig Entwicklung und heutige Lage der südafrikanischen Staatsgebilde und Völker. G. K. Anton bietet in seiner Studie über *Die Entwickelung des französischen Kolonialreiches* ein lehrreiches und charakteristisches Bild der Grofsthaten und der Fehler der französischen Politik und zeigt, wie sie sich beide in ihren Wirkungen bis zu einem gewissen Grade aufgehoben haben. Ein lehrreiches Seitenstück dazu ist der umfangreichere Vortrag von Alwin Oppel über *Entstehung und Niedergang des spanischen Weltreiches und seines Kolonialhandels,* der, wie er von den gegenwärtigen Schwierigkeiten in Cuba und den Philippinen ausgeht, auch in seinem Verlauf auf sie vielfach Rücksicht nimmt. Conradis Abhandlung über *Die Beziehungen der chinesischen Kultur zur abendländischen* beschränkt sich völlig auf einen weitreichenden historischen Rückblick, ohne den heutigen Verkehr zu berühren, kann aber für die früheren Zeiten durch intime Kenntnis älterer chinesischer Kultur dem Geschichtslehrer willkommen sein. Was endlich Suter unter der Bezeichnung *Die Araber als Vermittler der Wissenschaften in deren Übergang vom Orient auf den Occident* zusammengetragen hat, betrifft nur die Übernahme der altgriechischen Wissenschaft in die arabische Litteratur vorzugsweise des ersten christlichen Jahrtausends. Es hat wohl nur für den Kenner Interesse.

Sarrazin-Mahrenholtz' *Frankreich* gehört eigentlich nicht unter die Geschichtsbücher; es scheint für die Neusprachler bestimmt, denen es, wohl zur Unterstützung bei der Lektüre, mitteilt, was ihnen über Geschichte, Handel, Verfassung, Verwaltung, Gesellschaft u. s. f. zu wissen nötig sein mag. Der geschichtliche Teil kann auf besondere Bedeutung keinen Anspruch machen.

3. Altertum.

Nach vierjähriger Frist ist von Belochs *Griechischer Geschichte* der zweite Band erschienen. Auf rund 650 Seiten werden hier vom Beginn der sicilischen Expedition bis zum Einzug Alexanders in Ekbatana nicht blofs die nationalen Hauptereignisse, sondern auch Entwickelung des Griechentums in Unteritalien und in Pontus, in Thessalien und Makedonien behandelt. So ist eine vom Leser gewifs oft bedauerte Kürze zur Notwendigkeit geworden. In Belochs ganzer Art kann man wohl eine gewisse Wahlverwandtschaft mit Mommsen erkennen. Freilich, es fehlen bei ihm die glänzenden Charakterschilderungen der leitenden Personen, so zweifellos er derselben fähig ist; für sich, in ihrer Eigenart glaubte er offenbar sie nicht darstellen zu sollen, nur soweit gestattet er ihnen hervorzutreten, als ihr Einflufs auf den allgemeinen Gang der Dinge reicht; aber wie Mommsen öffnet er die dunkle Raritätenkammer der Tradition dem natürlichen Tageslicht der Thatsachenkritik, gleich ihm gewinnt er durch die Beleuchtung, die er auf sie fallen läfst, Personen und Ereignissen neue Züge ab, bricht auch wohl kraft eigenen Geistes über von altersher gültige Werte den Stab, gleich ihm erreicht er in der Entwirrung der politischen Fäden und Motive, in Schilderung des Zeitgeistes, in vielseitiger Entfaltung des gesellschaftlichen Lebens die Höhepunkte seiner Leistung. — Von weiterer Empfehlung, von Skizzierung des Inhalts, nötigt uns Mangel an Raum abzusehen (vgl. Jb. XI, 55). Wem an tieferem Verständnis der griechischen Geschichte, sei es aus persönlicher Neigung, sei es von Amts wegen, gelegen ist, darf ohnehin an dem Werke nicht vorbeigehen.

Von Busolts allgemein bekanntem Handbuch liegt Bd. III, Teil 1, *Die Pentekontaetie,* in zweiter Bearbeitung vor. Die Schnelligkeit der Neuauflage, die weite Verbreitung und allgemeine Anerkennung, die das Werk geniefst, welches seit längerer Zeit schon Ausgangspunkt und Grundlage unzähliger Forschungen ist, überhebt uns ausführlicher Besprechung. Nur das sei noch gesagt, dafs, da in zahlreichen Einzelpunkten und auch in Auffassung gröfserer Partieen tiefgreifende Veränderungeu eingetreten sind, die Weiterbenutzung der älteren Bearbeitung in Bd. II neben der neuen als unzulässig gelten mufs.

Was uns sonst zugegangen ist, beschränkt sich, wenn wir von der Broschüre Schmedings, *Die neuesten Forschungen über das klassische Altertum,* absehen — er will durch tendenziöse Herabsetzung der Antike die Gleichberechtigung von Real- und Gymnasialabiturienten als notwendig erweisen —, auf drei recht hübsche Studien. Mit feinem Geschmack und glänzender Sachkenntnis, behaglich und anschaulich zugleich, zeichnet J. Oeri-Basel *Die attische Gesellschaft in der neueren Komödie der Griechen.* — In Ergebnissen wie in Methode lehrreich ist des Grafen Maximilian York *Kurze Übersicht der Feldzüge Alexanders des Grofsen.* Wie ein moderner Generalstabsoffizier zu der Überlieferung sich stellt, wie er auf geographischer Detailkenntnis, auf den physischen Faktoren der

Truppenbewegung sachliche Kritik aufbaut und übt — das zu sehen, wird dem Buchgelehrten von ganz besonderem Interesse sein. Fachmännische Kritik der antiken Kriegsgeschichte ist, so sehr sich die Wissenschaft das letzte Urteil wird reservieren müssen, doch mehr und mehr zur Notwendigkeit geworden; und es mufs anerkannt werden, dafs dieser Beobachter Alexanders sich der Verschiedenheit der modernen und antiken Verhältnisse dauernd und feinbeobachtend bewufst bleibt.

Gleich der vorigen kann als besonders dankenswert auch Stahleckers Abhandlung *Über die verschiedenen Versuche der Rekonstruktion der attischen Triere* gelten. Die seit Entdeckung der attischen Seeurkunden hervorgetretenen Ansichten referiert und beurteilt er in voller Vorurteilslosigkeit, um schliefslich alle phantastischen Versuche à la Graser, allen Radikalismus in Verwerfung oder gewaltsamer Auslegung der Überlieferung abzuweisen und den beiden neueren einander sehr nahestehenden, sachverständigen Forschern, dem Ingenieur Haack und dem österreichischen Kapitän Kopecky beizustimmen, welche in der Triere ein 36—37 m langes, $5^1/_2$—$6^1/_2$ m breites, über und unter Wasser ca. 1 m gehendes, meist wohl offenes Fahrzeug sehen. Zu diesen errechneten Dimensionen stimmen die über 6 m breiten, 38 m langen Schiffshäuser der Athener vorzüglich und die von beiden angenommene Anordnung des Ruderwerkes hat schon darum etwas überzeugendes, weil aus ihr die innere Wahrheit des Lenormandschen Akropolisreliefs sich ergiebt. Dafs dieses unter dem Verdacht gestanden, von einem modernen Fälscher zurechtgemacht worden zu sein, ist freilich nicht erwähnt. Es ist zu hoffen, dafs das viel umstrittene Problem hiermit seiner befriedigenden Lösung nahe gekommen ist.

Unter den Erscheinungen zur römischen Geschichte ist die an sich bedeutsamste zweifellos die Neuauflage von Bd. 1 der *Geschichte des Unterganges der antiken Welt* von O. Seeck. Bei der Kürze der Zeit (2 Jahre!), die seit dem ersten Erscheinen verstrichen ist, ist eine Neuanzeige (vgl. Jb. XI, 59) um so weniger nötig, als die eingetretenen Änderungen zwar häufig aber geringfügig sind; im wesentlichen hat nur die Charakteristik Konstantins und das Kapitel über „die Ausrottung der Besten“ erheblichere Zusätze erhalten. Die Anmerkungen im Anhang sind beträchtlich erweitert.

Von Seeck abgesehen liegen nur kleinere Abhandlungen vor, die sich — das ist nicht zufällig — mit einer einzigen Ausnahme alle auf die römische Kaiserzeit beziehen. Die Republik hat eben gegen früher an Anziehungskraft ganz ungeheuer verloren! In ihre Zeit gehört die Biographie des *jüngeren Scipio* von Büttner, eines der drei Bändchen, die von der Gymnasialbibliothek neu herausgekommen sind, und die deshalb an dieser Stelle besondere Berücksichtigung finden müssen. Büttner stellt auf 76 Seiten ziemlich vollständig zusammen, was uns über Scipio den Jüngeren überliefert ist, ja weit mehr als das. In der ausführlichen Würdigung von dessen Vater, in Schilderung der griechischen Bildungs-

einflüsse auf den hohen römischen Adel, der damaligen römischen Dichtkunst u. dgl. geht er über seine unmittelbare Aufgabe hinaus. Dafs das in bewufster Verfolgung des pädagogischen Zweckes geschehen ist, ist unverkennbar; unverkennbar auch, dafs, obwohl das Ganze dadurch etwas buntscheckig geworden ist, damit für das Verständnis Scipios Entscheidendes gewonnen ward. Denn nicht sowohl als Kriegshelden, denn als einen wichtigen Bildungsfaktor seiner Zeit fafst ihn Büttner auf. Leider macht sich die wohl lediglich philologische Vorbildung des Verfassers in der Art seiner Quellenbenutzung unvorteilhaft fühlbar; auch die Sprache schmeckt stellenweise nach dem lateinischen Aufsatz. Als wissenschaftliche Leistung kann und will das Heft wohl auch nicht gelten, für den Schüler mag es als Anregung willkommen geheifsen werden. — Ähnlich steht es mit den anderen Heften: *Tiberius* von Willenbücher und *Ravenna* von Ziegeler. Auch bei ihnen wird man das Gefühl nicht los, dafs die Verfasser, wenn sie wirklich hätten aus dem Vollen schöpfen können, ungleich Vollendeteres würden geleistet haben. So aber ist bei beiden die Ausführung hinter der Absicht und dem Grundgedanken zurückgeblieben. Willenbücher bietet, von einer längeren Einleitung abgesehen, vier Bilder, welche weit entfernt, eine Regierungsgeschichte des Tiberius sein zu wollen, lediglich Hauptmomente seiner Zeit, z. B. den Triumph des Germanikus, den Sturz Sejans lebendig, in möglichster Breite mit Begleiterscheinungen in Volk und Aristokratie und Heer vorführen. Ein interessanter Versuch halb dichterischer Art, aber allerdings ohne dichterische Tiefe, sondern von rationalistischer Geschichtsauffassung getränkt. Tiberius erscheint als der ursprünglich weise und wohlwollende Herrscher, der durch die furchtbaren Erfahrungen seines Lebens das geistige Gleichgewicht verliert und in Verfolgungswahnsinn endet. — Dafs die Darbietung so gewürzter Kost gerade halbwüchsigen Jünglingen und Knaben gegenüber schwere Bedenken hat, versteht sich von selbst; auch in wissenschaftlicher Rücksicht wäre der gern souverän schaltenden Phantasie des Verfassers etwas mehr Ballast zu wünschen gewesen. — Das umgekehrte Verhältnis würde dem „Ravenna“ Ziegelers zu statten gekommen sein. Die Idee, nach Moltkes Vorschrift Geschichte und Ortskunde in reizvolle und fruchtbare Verbindung zu setzen, ist ihm offenbar an Ort und Stelle gekommen und ihre Richtigkeit ihm zum persönlichen Erlebnis geworden, sie aber auch dem Leser zum Erlebnis zu machen, hat seine schriftstellerische Kunst nicht zugereicht. Schauplatz und Ereignisse treten nicht vor uns als zusammengehörig, stehen nicht in der charakteristischen gegenseitigen Abhängigkeit, die uns zwingt, sie zusammen zu denken, ihre Verbindungen sind rein äufserlich. Die Stoffgebiete heterogener Art, Topographie, Geschichte, Sage, Baukunst u. dgl., verschmelzen nicht zu einer Einheit. Immerhin zeugt die Behandlung von Wärme und innerem Anteil und enthält für unsere Schüler genug des Bildenden, um empfohlen werden zu können.

An die Spitze der sonstigen Arbeiten zur Kaiserzeit sei die kleine

Schrift gestellt: C. Willing, *Die Thaten des Kaisers Augustus von ihm selbst erzählt.* Sie ist die einzige, die für die Schüler mit in Betracht kommt, eine von Kommentar und Darstellung vielfach unterbrochene Übersetzung des Monumentum Ancyranum. Zu Grunde ist ihr Mommsens Ausgabe von 1883 gelegt und in Rücksicht auf die angestrebte Popularität werden antike Zeiten und Mafse durch die christliche Aera, durch Bezeichnung nach Mark u. s. f. ersetzt; auch nicht immer einwandfreie, moderne Titel, z. B. für principes iuventutis „Kronprinzen", gern gebraucht. Im übrigen kommt die begleitende Darstellung, auf Gardthausen beruhend, dem Verständnis des Ganzen geschickt entgegen; der klärende Geist, der hier waltet, verdient durchaus Anerkennung. Das Ganze eignet sich als Einführung in das augusteische Zeitalter für unsere Primaner ganz wohl, vermag auch einen Begriff von epigraphischer Arbeit und ihrer Wichtigkeit zu geben. — Knoke hat in einem zweiten Nachtrag zu den *Kriegszügen des Germanikus* sich mit zweien seiner jüngsten Kritiker ausführlich auseinandergesetzt und in einem Zwischenkapitel über die neuesten Untersuchungen der Diepholzer Moorbrücken — seiner Ansicht nach die pontes longi — berichtet. — Schurz-M.-Gladbach legt in einem Programm *Die Militärreorganisation Hadrians* eingehend dar, die in einer Hebung des Tribunales, Änderungen im Rekrutierungsmodus und Verbesserung der Friedensausbildung gipfelt. Ob die Zustände unter Trajan wirklich jenen Grad der Bedenklichkeit erreicht haben, wie er voraussetzt, bleibe dahingestellt. — Wer *Über die sibyllinischen Bücher in Rom* sich orientieren will, findet bequeme und umfangreichere Belehrung, als der Titel verspricht, in K. Schultefs gediegenem, gleichnamigem Vortrag, der sie von der Entstehung bis zu ihrem Untergang 405 n. Chr. verfolgt. — Schliefslich sei für Interessenten hier noch auf Körber-Mainz, *Römische Inschriften des Mainzer Museums,* hingewiesen, der 100 facsimilierte, zumeist neuerdings gefundene, inhaltlich wohl durchweg unbedeutende Inschriften als „dritten Nachtrag zum Beckerschen Katalog" vereinigt hat. Die Grundsätze der Herausgabe verdienen trotz der liebenswürdig bescheidenen Vorrede alle Anerkennung; liefse sich nicht vorteilhaft für die Reproduktion ein photographisches Verfahren anwenden?

4. Deutsche Geschichte.

A. Mittelalter.

Von Gesamtdarstellungen des Mittelalters liegt nur eine ziemlich eng begrenzte vor, welche nicht wissenschaftliches, nur darstellerisches Verdienst in Anspruch nimmt. Zöllner will mit seinem *Überblick über die Entwickelung Deutschlands im Mittelalter* in erster Linie Lehrern und Schülern einen „schnellen Überblick über die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen politischen Entwickelungen und Kulturzuständen" ermöglichen, und, was er bietet, ist dazu ganz trefflich geeignet. In schlichter Anschaulichkeit dringt die Darstellung stets bis auf das Lebendige in den

Formen und Verhältnissen vor, begnügt sich nie mit der Aufsenseite und kann als das Muster einer knappen und klaren und dabei doch anziehenden Erzählung bezeichnet werden. Anerkennenswert wie die Vielseitigkeit ist auch die Beherrschung des Details, die offenbar eine ehrliche, selbst erworbene ist. Das Büchlein ist mit Freude an der Sache geschrieben und wird Freude an ihr wecken. Eine Fortsetzung wäre recht erwünscht.

Die anderen darstellenden Werke des Jahres betreffen nur Ab- oder Ausschnitte aus der Entwickelung des deutschen Volkes im Mittelalter. Indem wir der Zeitfolge nachgehen, ist zuerst zu nennen Abteilung 1 des 8. Bandes von Dahns *Königen der Germanen.* Das Heft von rund 100 Seiten hat insofern wenig selbständige Bedeutung, als es hauptsächlich eine Ergänzung zu des Verfassers „Urgeschichte“ für das Gebiet der inneren Politik von 614—813 ist, eine Darstellung von dem Kampf der Hausmeier und der Parteien im Frankenreich. Für die Jahre 813—843 tritt dazu freilich noch Kapitel 8 „Das Verhältnis zu den auswärtigen Mächten“.

Eigenartig ist auch und, sofern es unter dem Titel „Geschichte des deutschen Volkes und seiner Kultur Bd. II“ erscheint, wenig befriedigend das Werk von Gerdes, *Geschichte der salischen Kaiser und ihrer Zeit.* Seine Einteilung bringt es mit sich, dafs eben diese Geschichte — in etwa fünf für sich bestehende Stoffgebiete zerlegt — völlig einheitslos erscheint. Buch 1, mehr wie die Hälfte des ca. 700 Seiten starken Bandes umfassend, enthält in Form und — soweit sie vorhanden sind — im Inhalt sich an die Jahrbücher des deutschen Reiches anlehnend eine chronikartige Aneinanderreihung der Thaten und Erlebnisse der Herrscher, oft selbst im Wortlaut der Quellen. Der innere Zusammenhang, Parteiung und Motivierung finden hier absolut keine Berücksichtigung. Man mufs sich das tiefere Verständnis der Vorgänge 300 auch 400 Seiten weiter hinten holen, wo Staat, Kirche, soziale Verhältnisse und geistiges Leben in selbständigen Übersichten von 1024—1125 behandelt sind. Dabei wird denn mitunter, z. B. den Gegensatz des Papsttums und des Kaisertums zu verstehen, die Benutzung sämtlicher Abteilungen nötig. Das Werk ist eine tüchtige Sammelarbeit, ein zum Nachsehen bequem eingerichtetes Repertorium, eine deutsche Geschichte ist es mit nichten. Die Zuverlässigkeit leidet manchmal unter dem engen Anschlufs an die Quellen.

In innerstem Gegensatz zu Gerdes steht Jastrows *Zeitalter der Hohenstaufen*, ein neuer, wertvoller Band der Cottaschen Bibliothek deutscher Geschichte. Auf breitester Grundlage wollte Jastrow seinen Bau errichten, denn Hohenstaufenzeit scheint ihm das ganze 12. und 13. Jahrhundert, und was sie für Deutschland geleistet, könne ein Vergleich des 11. mit dem 14. (!) Jahrhundert lehren. An den Anfang hat er darum eine Darstellung von „Land und Leuten zu Beginn der Hohenstaufenzeit gestellt“, welche die volle erste Hälfte des Bandes ausmacht, dessen zweite von 1125—1190 leitet. Dies architektonische Mifsver-

hältnis wird durch den Inhalt nicht eben abgeschwächt, der fast überall auf die Anfänge der Germanen in Deutschland zurückgreift, wobei unter der Überfülle der Gesichtspunkte die Klarheit mitunter leidet. Nur dieser Teil ist bis auf die Form herab Jastrows Eigentum, die Bearbeitung der zweiten Hälfte hat auf Grund Jastrowscher Entwürfe Winter übernommen und ausgeführt. Sie hat erheblich strafferen Bau und sichrere Führung und darf als eine höchst willkommene Vermehrung unserer wissenschaftlich-populären Geschichtslitteratur gelten.

Nicht von gleich allgemeiner Bedeutung, doch von Wichtigkeit für seine westfälische Heimat ist Dettens *Hansa der Westfalen,* eine eindringende Darstellung des westfälischen Aufsenhandels von seinen Anfängen im 12. Jahrhundert bis zur Aufhebung der hansischen Privilegien in London 1578. Der Masse interessanten Details, das der Verfasser auf Grund eingehendster Ortskenntnis zusammengebracht, war seine Fähigkeit, es zu verarbeiten, nicht völlig gewachsen, und es fehlt vor allem an der innigen Fühlung mit der Gesamtgeschichte des Zeitraumes, ohne die das Einzelne nicht richtig bewertet und ausgenutzt werden kann. So wird der Verfasser wesentlich für andere gearbeitet haben und die verdiente Anerkennung nur im engeren Kreise der Heimat finden.

Von erheblich höherer Warte aus überschaut eine teilweis gleiche Entwickelung Daenell in seiner *Geschichte der deutschen Hansa in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts.* Er beginnt mit dem Jahre 1358, weil in diesem Jahre die allgemeine Handelssperre gegen Brügge, die erste wahrhaft gemeinsame politische That der niederdeutschen Städte, stattgefunden. Schon diese Wahl des Anfangs zeigt an, worauf es ihm in erster Linie ankommt, auf eine politische Bundesgeschichte. Man wird es bedauern dürfen, dafs er seine Aufgabe nicht weiter gefafst, dafs er die Vorstufe der Kaufmanns- und der Sonderhansen völlig bei Seite gelassen hat, aber auch in der von ihm beliebten Beschränkung entspricht das Buch dem dringenden Bedürfnis weiterer Kreise.

Aufser diesen darstellenden Werken sind noch 3 Programmabhandlungen zur Geschichte des Mittelalters erwähnenswert. In einer kurzen Abhandlung, die von umfangreichen litterarischen Nachweisen begleitet wird, handelt Hertzberg-Halle über *Die historische Bedeutung des Donaulaufes besonders des ungarischen.* Über das dortige Völkergewoge bis ins 11. Jahrhundert hinein findet man hier zuverlässige und bequeme Auskunft. — *Die Gesetzgebung Karls des Grofsen nach den Kapitularien* stellt Platz-Offenburg nach materiellen Einteilungsgründen zusammen. Die Bestimmungen über Standesveränderungen, Ehe, Erbsachen, Vassallität und Hörigkeit und die Thätigkeit der missi finden sich in diesem ersten Teil, dem ein zweiter, Recht, Wirtschaft und Heer betreffender, folgen soll. — Die Kontroverse über die Berechtigung Bayerns oder Böhmens zur Kur legt Grillitsch-Klagenfurt in seinem Programm über *Die Zusammensetzung des Kurfürstenkollegiums* dar; das Ergebnis ist, dafs in

rechtlicher Beziehung die Sache in dubio bleibt, da die Politik die Rechtsfrage völlig verschoben hat.

B. Reformationszeitalter.

Nicht eigentlich in diese Epoche gehört Michaels *Geschichte des deutschen Volkes seit dem 13. Jahrhundert bis zum Ausgang des Mittelalters*, doch dürfte sie am passendsten an dieser Stelle Erwähnung finden, weil sie, „dem Andenken an Johannes Janssen gewidmet“, als eine Art Einleitung zu dessen Werk gedacht ist. In ähnlich popularisierender Weise, mit umfangreicher, obwohl kaum tiefer, Litteraturkenntnis geschrieben, stellt sie gleich ihrem Vorbilde das geschichtliche Leben unter kirchliche Gesichtspunkte, wie denn die Thätigkeit der Kirche, sei es apologetisch, sei es propagandistisch, die denkbar weiteste Berücksichtigung findet. Janssen wird von Michael weder an Beherrschung des Materials noch in Verwertung desselben erreicht, und der Abstand vergröfsert sich neuerdings noch dadurch, dafs L. Pastor die 17. und 18. Auflage von Janssens Werk in anerkennenswerter Weise korrekter und vorurteilsloser zu gestalten versucht. Bd. I und II, die uns von derselben vorliegen, sind geeignet das zu beweisen, und der umfangreiche Abschnitt über die Schäden der deutschen Kirche am Ende des 15. Jahrhunderts, der am Schlufs des ersten Bandes eingeschoben worden ist, führt vielfach eine recht deutliche und offene Sprache. Dafs sich diese Darlegung freilich auf die Schilderung der äufseren Mifsstände in Episkopat und niederer Geistlichkeit beschränkt, dafs versucht wird die Hauptschuld an diesen Verhältnissen auf den Adel, hohen wie niederen, abzuwälzen, dafs die innere Verwesung der religiösen Grundlagen im Volke und in der Kirche kaum berührt wird, macht das entworfene Gesamtbild einseitig und auch oberflächlich genug. Zahlreich sind auch die inneren Widersprüche.

Ein populäres Geschichtswerk entgegengesetzter Tendenz scheint die *Illustrierte Geschichte der Reformation in Deutschland* von D. Bernhard Rogge werden zu sollen. In der ersten von den in Aussicht genommenen 10 Lieferungen sind nach kurzem Überblick über das kirchliche Leben des 15. Jahrhunderts die Vorläufer der Reformation Petrus Waldus, Wiclif, Hus, Savonarola biographisch-theologisch vorgeführt, denen sich die Humanisten Erasmus, Reuchlin, Hutten anschliefsen. Populär ist die Darstellung zweifellos, historisch aber kaum zu nennen; sie wird dem Religionsunterricht mehr zu statten kommen können, als dem in der Geschichte.

Unter den Monographieen zur Reformationsgeschichte sei gebührendermafsen an erster Stelle die Fortsetzung von Bergers *Luther* genannt, welche von 1525—32 reicht. Was Berger sich zum Ziel gesetzt hat, Luther aus „den Problemen seiner Zeitkultur“ heraus und sein Werk aus ihm und aus seinen Schicksalen zu erklären, das scheint er, soweit es einer ausgeprägten Individualität innerhalb ihrer Grenzen eben möglich

ist, vollkommen zu erreichen. Auf breitester Grundlage — und doch keineswegs auf einer Zeitgeschichte — entfaltet er das Wesen des Reformators, hauptsächlich seine innere Entwickelung, die Wandelung, ja Umwandelung des Charakters an seinen sich verändernden Aufgaben. Für einen hie und da fühlbaren Mangel an historischer Schulung, für eine gewisse Unbeständigkeit der geschichtlichen Gesichtspunkte bietet die dem Litterarhistoriker eigene feinsinnige Beseelung der Zeit, eine bis in die intimsten Beziehungen des Seelenlebens dringende psychologische Vertiefung vollgültigen, dankbar anzuerkennenden Ersatz. Der Schlufs steht in naher Aussicht; möge er den ersten Bänden gleichen. — Setzt Berger Leser von feinerer Bildung, von einem gewissen künstlerischen Verständnis und reiferer Lebenserfahrung voraus, so ist M. Lenz' weitbekannter *Martin Luther* mehr eine volkstümliche Gestalt von kräftiger Fernwirkung, wie das seiner Zeit der Auftrag der Stadt Berlin zur Aufgabe machte. Das Buch liegt in 3. verbesserter Auflage vor.

Auch eine Jubiläumsschrift, durch die der deutsche Buchhandel sich selbst ehrt, ist A. Börckels *Gutenberg,* ein hübscher farbiger Lebensabrifs des vor 500 Jahren geborenen Erfinders der Buchdruckerkunst. Durch stilvolle Ausstattung und zahlreiche Druckproben Gutenbergs gehoben, kann das anziehende Buch für Schülerbibliotheken, zugleich als Einführung in das Bürgerleben des 15. Jahrhunderts, empfohlen werden.

Zum Schlufs sei hier noch einer kleinen Schrift gedacht, die den preufsischen Fachgenossen zur vorläufigen Orientierung über eine schwierige, doch nicht zu umgehende Frage der heimischen Geschichte empfohlen werden kann. Es ist Bruchmüllers-Crossen Abhandlung *Über die Folgen der Reformation und des 30jährigen Krieges für die ländliche Entwickelung und die Lage des Bauernstandes im östlichen Deutschland besonders in Brandenburg und Pommern.* Trotz seiner Langatmigkeit trifft der Titel den Inhalt nicht genau. Treffender hätte er wohl gelautet „Die Entwickelung der bäuerlichen Unterthänigkeit östlich der Elbe vom 12. bis ins 18. Jahrhundert“. Nicht eigene Studien zu diesem Thema bietet der Verfasser, sondern eine Übersicht über den Stand der Forschung bezüglich der zahlreichen in dem Stoffe enthaltenen Probleme. Diese selbst sind vielleicht nicht immer mit vollendeter Klarheit begriffen und bezeichnet, immerhin wird man über diese Fragen im ganzen bequem orientiert, und schon das ist bei ihrer Verwickeltheit kein kleiner Gewinn.

C. Neuere Geschichte.

An erster Stelle sei hier die Neuauflage von Sybels *Kleinen historischen Schriften* erwähnt, deren zweiter Band vorliegt. Vier gröfsere Abhandlungen bilden neben einigen kleineren den Hauptinhalt — der Vortrag über die Kreuzzüge, die Untersuchungen über die Briefe Marie Antoinettes, über Kaiser Leopolds Stellung zur französischen Revolution, über Preufsen und Österreich im Revolutionskriege. Die Untersuchungen

sind Muster von bleibendem Wert, der Vortrag ist ein Zeitbild voll Frische und Kraft, noch heute nach 4 Dezennien unübertroffen.

Sonst liegen zur Geschichte des 18. Jahrhunderts nur einige Broschüren über Friedrich den Grofsen vor. Dessen *Verhältnis zu Voltaire* schildert F. Linz-Elberfeld in einem lebendigen und ansprechenden Vortrage; Bormann-Berlin knüpft an seine persönlichen Rheinsberger Erinnerungen eine Reihe von Bemerkungen über die Rheinsberger Zeit, für die der Titel *Kronprinz Friedrich von Preufsen* doch wohl zu hoch gegriffen ist. Besuchern der Grafschaft Ruppin werden sie willkommen sein. Wehrmanns Programm *Friedrich der Grofse als Kolonisator von Pommern* ist eine hübsche Monographie, wohl geeignet, des Verfassers Absicht entsprechend, der Jugend „das nötige Interesse und Verständnis für diese Verhältnisse“ einzuflöfsen; allerdings wohl nur der Pommerschen.

Desto reicher ist die Fülle der Arbeiten zur Geschichte des 19. Jahrhunderts.

Unter den **Darstellungen** steht obenan Zwiedineck-Südenhorsts *Deutsche Geschichte von der Auflösung des alten bis zur Errichtung des neuen Kaiserreiches (1806—71).* Zwei mäfsig starke, je 600 Seiten umfassende Bände sollen den ganzen Zeitraum bewältigen. Der erste liegt vor und betrifft nur die Jahre 1806—15. Der Verfasser begründet das — ein Mifsverhältnis, wie er anerkennt! — mit der verschiedenen Stellung des Historikers zu der Zeit vor und nach 1815. „Der Standpunkt vergleichender Untersuchung, auf welchem allein historische Erkenntnisse gewonnen werden können,“ könne der neuesten Zeit gegenüber nicht eingenommen werden, er wollte sich darum mit einer Übersicht der Jahre 1815—71 begnügen und den Abschlufs der älteren Zeit — das Jahr 1848 ist ihm kein epochemachendes — desto ausführlicher berücksichtigen. Auch von dem ersten Bande sagt er „archivalische Forschungen waren von vorn herein ausgeschlossen. Neue Eröffnungen, Aufklärung von Geheimnissen politischer oder persönlicher Natur darf man deshalb in diesem Buche nicht suchen; das aufrichtige Streben aber, den Zusammenhang der wichtigsten Thatsachen zu erklären und die Geschichte des deutschen Volkes auf Grund einer selbständig erworbenen Auffassung darzustellen, wird, wie ich hoffe, in demselben so wenig verkannt werden, als die Gesinnung, die von dieser Auffassung nicht getrennt werden kann.“ Dafs bei tüchtiger Sachkenntnis diese Gesinnung eine warmherzig allgemeindeutsche, dafs die Gesichtspunkte hohe und weite, das Urteil freimütig, das Streben nach sachlicher Unbefangenheit durchaus erfolgreich ist, giebt dem Buche seinen Wert und wird es auch dem Fachmanne zu einem lehrreichen machen.

Mehr für den Laien ist Gebhardts *Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert.* Der vorliegende Bd. 1 reicht mit 150 Seiten bis ins Jahr 1849. Das Persönliche tritt in dieser Darstellung aufsergewöhnlich zurück, und die Sachlichkeit streift doch mitunter an Nüchternheit. Immerhin ist auf

150 Seiten geleistet, was nur irgend erwartet werden kann, und der Schüler der oberen Klassen findet hier knappe, zuverlässige, wohlerwogene Auskunft.

Recht entgegengesetzten Charakters scheint *Die Deutsche Revolution* (1848) von Hans Blum zu sein. Es ist ein Lieferungswerk und die uns zugegangenen ersten beiden Lieferungen reichen gerade erst an die Schwelle des Jahres 1848. Beabsichtigt wird offenbar eine möglichst vielseitige, die Stimmung jener Zeit wiederspiegelnde Schilderung, ein Zweck, dem geschickt ausgewählte Illustrationen ausgezeichnet entgegenkommen. Wie weit der warmherzige Verfasser, der Sohn Robert Blums, die Objektivität, nach der er sichtlich strebt, zu wahren wissen wird, bleibt abzuwarten. Interessant sind die vorliegenden Proben auf jeden Fall.

Ähnliche Wirkung beabsichtigt auch wohl Bleysteiner mit seiner *Schilderung des deutsch-französischen Krieges 1870/71.* Dafs von einem Süddeutschen so begeisterte Berichte ausgehen, ist ja an sich sehr erfreulich, und diese Festartikel hatten zu den Jubiläumstagen 1895 und 96 gewifs ihre volle Berechtigung, zumal als Feuilletons, aber in ihrer Vereinigung verletzen sie doch durch Einseitigkeit der Parteinahme und durch die allzupatriotische Färbung der Thatsachen. Anderen als etwa einen schriftstellerischen Wert hat diese Zusammenstellung nicht; dieser aber, auf dem Streben nach Anschaulichkeit, nach möglichster Vergegenwärtigung des Moments und der Stimmung beruhend, scheint doch grofs genug, um die Empfehlung des Buches etwa für Schüler der Mittelklassen zu ermöglichen

Desto objektiver ist die *Tageschronik des deutsch-französischen Krieges* von Dittrich. Der Inhalt entspricht in Stoff und Anordnung genau dem Titel und wird also weiten Kreisen zum Nachschlagen willkommen sein. Aktenstücke wie die Kapitulation von Sedan, die Kaiserproklamation u. dgl. sind leider selten.

Von ähnlicher Sachlichkeit ist Strantz' *Das Deutsche Reich 1871—95.* Es ist ein treffliches Repertorium, ein zuverlässiges Orientierungsmittel über die äufseren Vorgänge dieser Jahre; dafs von einer eigentlichen Geschichte nicht die Rede sein kann, versteht sich von selbst. Der Standpunkt des Verfassers ergiebt sich aus der Widmung an den Fürsten Bismarck, und nur an den Stellen, die dessen Hervortreten nach seiner Entlassung betreffen, kommt die sonst musterhafte Objektivität in einer den Verfasser ehrenden Weise ein wenig ins Schwanken. Der Darstellung geht eine Sammlung der Kriegsdepeschen des grofsen Hauptquartiers vorauf.

Neben diesen Darstellungen sei noch eine Biographie erwähnt, der erste Band eines gröfseren Unternehmens, das *Männer der Zeit,* Lebensbilder hervorragender Personen der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit, für die gebildeten Kreise vereinen soll. Den Anfang macht *Heinrich von*

Stephan von E. Krickeberg. Es ist dem Verfasser trefflich gelungen uns seinen Helden menschlich nahe zu bringen, obwohl dessen Berufsthätigkeit den Hauptinhalt des Buches von 320 Seiten ausmacht. Klar, warm und anschaulich geschrieben, voll ehrlicher Bewunderung für den Mann, eignet es sich dazu, den Schülern der oberen Klassen gleichzeitig eine Vorstellung von der Entwickelung der Post und ihrer Bedeutung für das heutige Leben zu geben. Mögen die folgenden Bände sich gleichwertig erweisen.

Eine ausgezeichnete Ergänzung zu den in sich abgeschlossenen historischen Darstellungen bilden **Kriegserinnerungen** aus dem 19. Jahrhundert, von denen nicht weniger wie 6 Bändchen vorliegen. Nur eines, Malachowski *Erinnerungen aus dem alten Preufsen* betrifft die Napoleonischen Kriege, die anderen 5 sämtlich die Kriege von 1866 und 70/71. Jenes ist eine höchst anziehende Autobiographie des preufsischen Generallieutenants M., dessen Jugenderinnerungen noch in der Zeit Friedrichs des Grofsen wurzeln. Pole von Abstammung, Preufse von Gesinnung, hat er das anmutige, nicht selten graziöse Erzählertalent seiner Zeit und seines Stammes, dem die Gewöhnung an französische Konversation anzumerken ist. Ein Glückskind, obwohl tüchtig, ist er mehr Zuschauer an bevorzugtem Platz, als Akteur. Völlig anders gestalten sich die Erlebnisse der 5 Kombattanten von 1870/71, von Vasen, Merz, Esch, Jösting und Rindfleisch, welch letzterer freilich nicht eigentlich in diese Reihe gehört. Trotz grofser Ähnlichkeit der äufseren Schicksale zeigen ihre Aufzeichnungen je nach Stellung und Charakter des Verfassers ganz verschiedenes Gepräge. Der eine — Merz — ist Bauernsohn und Maurergeselle und erzählt nicht ohne eine gewisse Mühsamkeit, doch ehrlich und anschaulich, seine Erfahrungen auf Grund der Aufzeichnungen, die er sich während des Feldzuges von Tag zu Tage gemacht. Ihm, dem Mann aus dem Volk, kommen die Anstrengungen nicht so ungeheuerlich vor, wie den anderen, Gymnasiasten, Studenten oder Reserveoffizieren. Sie alle schreiben mit persönlichster Eigenart; ihre Schriften sind für den Erwachsenen unterhaltend und lehrreich, von den Jungen werden sie mit gutem Nutzen verschlungen werden. Den Ton, der den letzteren am meisten zusagt, hat wohl Esch am besten getroffen. Rindfleischs *Feldbriefe* sind durch Ton und Gehalt mehr ein Genufs für reife Männer.

Die Säkularfeier des Geburtstages Wilhelms I hat eine grofse Anzahl **Gelegenheitsschriften** über ihn hervorgerufen. Wissenschaftlichen Wert beanspruchen von ihnen wohl nur zwei, die offizielle Festschrift von Oncken und, soweit die vorliegenden zwei Lieferungen schliefsen lassen, das gleichbenannte Werk von Berner. Eine tiefgreifende, ernste und freimütige Darstellung und Würdigung des Charakters und Wesens unseres ersten Kaisers bietet Robolsky in seinem Büchlein *Das Testament Kaiser Wilhelms I* und Erdmannsdörffer in seiner Heidelberger Festrede. Ihre Auffassung stimmt in vielem überein; die höchste Herrscher-

leistung des Monarchen sehen beide in seinem Verhältnis zu Bismarck, als tiefsten Grundzug seines persönlichen Wesens erkennen sie den militärischen. Eben diesen möglichst rein herauszuheben sucht Scheibert mit seiner *Bearbeitung der militärischen Schriften Kaiser Wilhelms des Grofsen.* Es ist erstaunlich, wie bestimmt und lebendig sich in den eigenen Worten des Prinzen und Regenten hier sein ganzer Charakter zeichnet. Von einem Offizier für Offiziere herausgegeben haben diese Zusammenstellungen und Erläuterungen doch ein ganz allgemeines Interesse. — Mit Kaiser Wilhelm als Menschen, Herrscher und Christ beschäftigt sich die gröfsere Publikation Wolters, während die kleinere, für Schulen bestimmte, sich mehr an die äufseren Thatsachen hält. Beide können für Schülerbibliotheken Verwendung finden. Auch Gerstenbergs hübsch und lebendig geschriebene Festschrift ist zu empfehlen. Sie stellt den Hergang der Ereignisse mehr in den Vordergrund als die innere Entwickelung Wilhelms I; ähnlich ist es bei Rocholl, der indessen auf den Charakter doch etwas mehr eingeht. — Ohnesorges *Wilhelm der Grofse* endlich enthält keine geschichtliche Darstellung, sondern 28 Gedichte des Verfassers, die an das Leben des Monarchen sich anschliefsen, nebst einem musikalischen Anhang. Sie sollen zu Deklamationen mit Gesang Verwendung finden, dürften sich aber der allzupopulären Poesie wegen für höhere Schulen kaum eignen.

Bücher von der Art, die den Ruf der Hohenzollernlitteratur gefährdet, sind Fellinger *Die geschichtliche Bedeutung der Hohenzollern* und Bertouch *Das deutsche Reich und die Hohenzollern.* Es fehlt den Verfassern sowohl an schriftstellerischem Geschick wie an den notwendigen Vorkenntnissen. Ohne diese Vorbedingungen aber lassen sich so stolze Ziele wie „Vertiefung des geschichtlichen Verständnisses“ und „Verbreitung echtdeutscher Gesinnung“ u. dgl. nicht erreichen. Man liefert dann nur dem Gegner Waffen und stöfst die Lauen ab. — Ganz anders ist die Zusammenstellung von Anekdoten, Schlachtbeschreibungen, historischen Landschaftsbildern, Charakterzügen u. dgl., welche Hübner und Schwochow unter dem Titel vom *Kurhut bis zur Kaiserkrone* bieten. Die Auswahl aus Hiltl, Freytag, Fontane, aus Briefen, Memoiren, Kriegsberichten u. dgl. ist recht geschickt. Der Inhalt ist natürlich etwas bunt und streift oft ans Novellistische, ist aber doch eine ganz prächtige und gesunde Lektüre für unsere Jugend. Erwünscht wäre es, wenn es den Verfassern gelänge, der vorliegenden Sammlung, die von 1640—1888 reicht, ein Seitenstück für die früheren Zeiten der Mark oder auch Deutschlands hinzuzufügen. — Eine Freude ist es uns auch an dieser Stelle auf ein Illustrationswerk hinzuweisen, das wie kein anderes sich eignet, unsere Jungen mit der Persönlichkeit Bismarcks vertraut zu machen. Es ist ein Bilderwerk ähnlicher, aber besserer Art wie „Königin Luise“ und „Friedrich der Grofse“ von Röchling und Knötel. Carl Röhling, der die 40 Bilder aus dem Leben Bismarcks (von 1815—95) gezeichnet hat, ist mit der Farbe weit diskreter umgegangen, die Charakteristik ist schärfer, die Köpfe sind

wenigstens teilweise durchgearbeitet, manche Blätter können als gute Genrebilder gelten, z. B. No. 3, das die Ankunft des 6jährigen Otto in der Plamannschen Erziehungsanstalt zu Berlin zeigt. Was diese Publikation vor jenen aber ganz besonders voraus hat, ist der hübsche schlichte und doch warme Text R. Hoffmanns. Kurz, kernig und unter steter Anlehnung, wo möglich an eigene Worte Bismarcks oder an gleichzeitigen Bericht, mit anschaulichem Wort erklärt er die Bilder. Es ist eins von den Büchern, aus denen der Knabe eine Fülle des Lebens saugt, und an die die Erinnerung ihn noch im Alter erfreut. — Mintzloff, *Die Hohenzollern von der Kurwürde bis zum Kaiserthron* enthält nichts als eine Sammlung von Kabinettphotographieen der Herrscher von 1415—1888 in Rüstung oder Ornat, wie sie das besondere Gefallen der Quartaner etwa zu erregen pflegen.

5. Deutsche Landesgeschichte.

Norddeutschland. Was Fröhlich seine *Geschichte von Schleswig-Holstein* nennt, hiefse vielleicht treffender „die Trennung der Elbherzogtümer von Dänemark", denn in der That umfafst deren Geschichte im 19. Jahrhundert bis 1864 gut drei Viertel des ganzen Buches, so dafs das Vorhergehende mehr als historische Einleitung erscheint. In der älteren Geschichte ist der Verfasser offenbar nicht völlig zu Hause, desto vertrauter dagegen mit der Zeit des Konfliktes. Mannhafte deutsche Gesinnung, die in frischer und klarer Sprache zum Ausdruck kommt, Freude an tüchtiger Waffenthat und an den wackeren Männern, die in der Krisis sich bewährten, machen das Buch für die Jugend geeignet.

Bei weitem weniger ist es Geyer mit seiner *Geschichte und Sagen des alten Schlesierlandes* gelungen, „ein historisches Lesebuch mit Nahrung für Geist und Herz" zu schaffen, wie es seine Absicht war. Nach der übermäfsig schwungvollen Einleitung mufste man etwas anderes finden, als eine ziemlich trockene Aufzählung von Thatsachen in nicht immer einwandfreier Form und höchst unübersichtlicher Einteilung. — Auch das poetische Seitenstück hierzu, Hoffmann *Schlesiens Geschichte und Sage im Liede* wird bei dem geringen Kunstwert seiner etwa 100 Gedichte, die an Ereignisse von 842—1870 anknüpfen, kaum das Interesse weiterer Kreise erregen, zumal die durchweg modernen Dichtungen keinerlei historischen Wert haben.

Haehnel, *Aus deutscher Sage und Geschichte* enthält zumeist Ostgoten-, Langobarden- und Frankensagen aus dem Grenzgebiete von Sage und Geschichte, die trotz offenbaren Bemühens mehrfach vom Verfasser nicht auseinandergehalten werden konnten. Das Buch soll besonders zur Anregung unserer Jugend dienen und ist dazu durch frische, farbige und anschauliche Sprache durchaus befähigt.

Der Berliner Jugend wird das hübsch illustrierte Heft von Müller-

Bohn *Die Denkmäler Berlins* willkommen sein. Geschichte und Bedeutung derselben wird schlicht und in glücklichem Tone vorgetragen.

Die *Geschichte der Burgen und Klöster des Harzes,* von der Heft 2 und 3 vorliegen, hält sich zu einem grofsen Teil so eng an die Quellen, dafs fast der Eindruck einer halbwissenschaftlichen Edition entsteht. Hauptinhalt ist, soweit wir sehen, die Geschichte des Klosters Ilfeld. Auf Interesse wird das Werk bei seinem Spezialcharakter wohl nur in der näheren Umgebung des Harzes rechnen dürfen; für Schüler ist es kaum geeignet.

Süddeutschland. Die anonyme *Geschichte Württembergs* aus dem Calver Verlag ist schlicht und sachlich geschrieben, ohne trocken zu sein. Die streng konfessionelle, dem Geist der Neuzeit abgewandte Richtung der Verlagsanstalt tritt zwar an manchen Stellen deutlich hervor, drängt sich aber doch nicht unangenehm auf.

Zingelers Buch *Hohenzollern, Bilder aus der Gegenwart und Vergangenheit der Stammlande des deutschen Kaiserhauses,* erfreut durch anschauliche Schilderungen besonders auch von Ortschaften und Gegenden. Das Land steht durchaus im Vordergrunde und seine Geschicke von der Steinzeit an umfassen etwa 3 Viertel des ganzen Buches, nur der Rest ist dem Herrscherhause gewidmet und enthält auch nicht eine zusammenhängende Geschichte desselben, sondern Episoden und Bilder, z. B. die Hochzeit von 1598 auf 6 Seiten. Liebe zur Heimat und Vertiefung — wenn auch nicht gerade fachmännische — in deren Entwickelung im Verein mit der frischen Lebendigkeit der Darstellung erheben es zu einem hübschen Muster für Lokalgeschichten und lassen es auch für Schülerbibliotheken von weiterem Umfange wohl geeignet erscheinen.

Enger begrenzt im Stoff, doch von ähnlichem Charakter und gleichen Ursprungs ist das Buch des Ansbacher Landgerichtsdirektors J. Meyer, *Die Burggrafen von Nürnberg im Hohenzollernmausoleum zu Heilsbronn.* An eine Klostergeschichte mit 19 Abbildungen von Grabsteinen, Glasgemälden, Altartafeln, Porträts u. dgl. schliefst sich eine Übersicht über die fränkischen Markgrafen an, die mit wechselnder Ausführlichkeit von Friedrich III bis zum Tode Joachim Ernsts 1625 reicht, welcher der letzte in der Heilsbronner Gruft ist. Die Liebe zur Sache, die aus der Darstellung spricht, wird den Anteil auch fernerer Volkskreise zu wecken vermögen. Für Schülerbibliotheken ist der Stoff doch ein wenig speziell.

Steinbergers *Bayerischer Sagenkranz* gehört, weil nur Sagen ohne geschichtlichen Hintergrund enthaltend, eigentlich nicht recht in die Landesgeschichte; doch da es dem Verfasser gelungen ist, in der schriftstellerischen Ausbauung des oftmals trockenen Sagenstoffes Ausgezeichnetes zu leisten, so sei auf sein Buch als ein Vorbild für derartige Publikationen hingewiesen. Wie er seinen Ton dem wechselnden Charakter der Sagen anzupassen weifs, ist oft erstaunlich; es verschwindet ganz der Eindruck

einer gemachten und beabsichtigten Erzählung; man meint den originalen Wortlaut der Sage oder des Märchens wiederzuerkennen.

Noch ferner wie die bayerischen Sagen steht dem eigentlichen Gebiet der Landesgeschichte O. v. Golmens *Albrecht Dürer*, denn im Grunde ist es ein historischer Roman, dem es nur an der Geschlossenheit des Kunstwerkes fehlt, um als solcher gelten zu können. In drei Teilen, „Der Goldschmied aus Ungerland", „Künstlerfahrt nach Welschland", „Der anèrkannte Meister", soll sich die künstlerische Entwickelung Dürers im Rahmen seiner Zeit und Umgebung vor dem Leser entfalten. Dabei steht Dürers Persönlichkeit in erster Linie, die Kunst in zweiter. Besonders gelungen durch Frische des Tones und durch Natürlichkeit der Zusammenhänge scheinen uns die beiden letzten Teile, der erste ist unfreier in der Sprache und minder sicher entworfen. Schülern wird das Buch sicherlich reiche Anregung bieten, vorausgesetzt, dafs Haus oder Schule das Verständnis für Kunst geweckt haben.

XI.

Erdkunde

H. Engelmann.

I. Zur Methodik.

Das Feld der geographischen Methodik hat im vergangenen Jahre nur in einer Anzahl kleinerer Aufsätze Bearbeiter gefunden, die aber nach A. Kirchhoffs gründlichen Ausführungen über diesen Gegenstand (s. Jb. XI, 1—3) Neues von Bedeutung nicht bringen.

Nach der Zahl der Arbeiten zu schliefsen, beschäftigt die Frage nach dem Werte des Kartenzeichnens im erdkundlichen Unterrichte die Fachkreise noch am meisten. In seinem Aufsatze *Das Kartenzeichnen in der Schule* sucht Bludau den Nachweis zu führen, dafs der Nutzen des Kartenzeichnens keineswegs so grofs sei, wie die Anhänger desselben fortwährend behaupten. Die in den neuen Lehrplänen verlangte obligatorische Einführung des Kartenzeichnens soll einerseits dem Eintreten akademischer Lehrer, denen im kartographischen Zeichnen schon vorgebildete Schüler erwünscht seien, zuzuschreiben sein, andrerseits dem zur Zeit überhandnehmenden Streben nach Förderung und Belebung des Unterrichts durch Anschauung. Wenn man auch das letztere zugiebt, so werden sich doch für die erste Ansicht nur wenig Anhänger finden. Der Verfasser gliedert die Frage nach der Zweckmäfsigkeit und dem Werte des K. in drei Unterfragen, von denen er die erste: „In welchem Verhältnis steht das K. zum eigentlichen Zeichnen?“ dahin beantwortet, dafs durch das K. der Schüler weder sehen lerne, noch sein Formensinn gefördert werde, wie dies im eigentlichen Zeichnen der Fall sei, weil weder regelmäfsige Formen noch solche, die irgend eine ästhetische Empfindung wecken könnten, in Frage kämen. Die zweite und dritte Unterfrage: „Welchen Wert hat das Kartenzeichnen auf den höheren Schulen im allgemeinen?“ und „Welchen Wert hat es speziell im Rahmen des neuen erdkundlichen Lehrplans?“ (S. 445), führen den Verfasser zu dem Schlusse, dafs das Zeichnen von Karten der Erdteile und Länder,

wie sie der Debessche Zeichenatlas aufweist, nie mehr als eine mechanische Arbeit ohne jeden bildenden und Kenntnisse vermittelnden Wert sei, dafs wohl aber Skizzen kleinerer Gebiete, die nicht aus blofsem Nachzeichnen entstehen, geeignet seien, Interesse zu erwecken und das Bild des betreffenden Gebietes in zweckentsprechender Auffassung und Übersichtlichkeit dem Gedächtnisse einzuprägen.

Die klaren und scharf durchdachten Ausführungen Bludaus werden aber selbst bei den Gegnern des Zeichnens in der Erdkunde nicht vollen Beifall finden, und es war zu erwarten, dafs Gegenschriften nicht ausbleiben würden. So will auch Rittau seine Arbeit *Das Entwerfen von Kartenskizzen im Unterricht und die Bestimmungen der neuen Lehrpläne darüber* nur als Korreferat zu dem Aufsatze Bludaus gefafst sehen. Die Rittauschen Bemerkungen, denen wir ganz zustimmen, schliefsen sich an den Gang und die Einteilungen Bludaus an, kommen aber zu dem Ergebnis, dafs das Kartenzeichnen in der Schule wertvoll sei, insofern es geeignet ist, das Verständnis der Atlas- und Wandkarte zu vermitteln und deren Einprägung zu erleichtern.

Zwei weitere Arbeiten, ein Programm von Oels und eine Abhandlung von C. Schmid, die den Wert des Zeichnens für die Aneignung des topographischen Stoffes betonen, bedeuten ebenfalls keinen Fortschritt für die Methodik. Oels entwirft ein eigenes konstruktives System unter Zuhilfenahme regelmäfsiger geometrischer Figuren und Hilfslinien, so dafs man vielfach an die von Cansteinschen und Oppermannschen Ansichten erinnert wird; Schmid, der vom Standpunkt der Volksschule schreibt, verfährt eklektisch, will Hilfslinien möglichst vermieden wissen und sich mit den einfachsten Kartenskizzen, sog. Faustzeichnungen begnügen, wie sie sich im Unterricht gelegentlich von selbst ergeben und besonders zur Hervorhebung einzelner Teile des Kartenbildes dienen können.

Auch Miklau erklärt das Zeichnen für den geographischen Unterricht durchaus notwendig, empfiehlt aber weise Beschränkung, da es einseitig betrieben und alleinseligmachend nicht zum Ziele führen könne.

Die oben genannten Aufsätze von Bludau, Rittau und Miklau erwähnen gelegentlich auch die Verwendung von anderen *Anschauungsmitteln* als die Karte im erdkundlichen Unterrichte. Neues bringen sie nicht. Dafs, wie Primožić näher ausführt, neben den bekannten Anschauungsbildern auch das Scioptikon als Lehrmittel Anwendung finden könne, geben wir gern zu, da die damit erzielten Bilder gleichzeitig von der ganzen Klasse angeschaut werden können und gegenüber den einfachen Anschauungsbildern den Vorzug gröfserer plastischer Wirkung haben. Der dort gemachte Vorschlag, dafs die verschiedenen Anstalten sich durch Austausch ihres Materials unterstützen sollen, ist wohl kaum durchführbar.

Sehr anregend ist Tromnaus Abhandlung *Über Vergleiche im erdkundlichen Unterrichte*. Der Verfasser geht davon aus, dafs der Vergleich gegenwärtig in jedem Unterrichte gern in das Anschauungsmaterial des Apperzeptionsprozesses gezogen oder als wirksames Hilfsmittel bei der

auf lebendige Anschauung gegründeten Abstraktion verwertet werde, unterscheidet Naturvergleiche, Gröfsenvergleiche und Kulturvergleiche, und weist an zahlreichen Beispielen aus jedem dieser Gebiete nach, dafs der geographische Vergleich methodisch entwickelungsfähig, in einzelnen Fällen unentbehrlich, im allgemeinen bei richtiger Anwendung für die Erzielung einer Leben erweckenden geographischen Erkenntnis äufserst wertvoll ist. Die Wirkung des geographischen Vergleichs wird um so bedeutungsvoller sein, je mehr man von der, früher vielfach üblichen, trockenen Vergleichung äufserer Merkmale absieht, und je mehr man den Vergleich von dem Gesichtspunkte aus behandelt, dafs im Mittelpunkte der erdkundlichen Unterweisung die stete Rücksichtnahme auf Ursache und Wirkung, Warum und Weil, Grund und Folge bei den einzelnen Vergleichungen stehen mufs. Dafs vom Bekannten, bei Natur- und Kulturvergleichen also wenn irgend möglich, bei Gröfsenvergleichen immer von der Heimat ausgegangen wird, ist selbstverständlich. Als Grundstock für Gröfsenvergleiche giebt der Verfasser eine Tabelle von etwa 30 Zahlengröfsen, die er in seinem Unterrichte verwertet. Ganz ähnlich behandelt denselben Gegenstand ein Programm von Bartelmus (Troppau 1896), natürlich unter Zugrundelegung österreichischer Verhältnisse.

Ein Blick in die neueren Lehrbücher zeigt, dafs der Vergleich, wie ihn Tromnau betont, schon in ausgiebiger Weise berücksichtigt worden ist, und in beschränkterem Mafse gilt das auch von den Forderungen, die Kerp in seinem Aufsatze *Über die Abgrenzung und Benennung der erdkundlichen Lehreinheiten nach natürlichen Gesichtspunkten* aufstellt.

Der eben erwähnte Aufsatz bildet mit einem andern desselben Verfassers *Der begründende Gesichtspunkt in der Erd- und Völkerkunde* den Anfang einer gröfseren Reihe, in welcher die wichtigsten Zielpunkte für die Fortentwickelung des erdkundlichen Unterrichts behandelt werden sollen. Der Inhalt dieser Aufsätze deckt sich im Wesentlichen mit den Anschauungen, die der Verfasser in dem einleitenden Kapitel über Methodik des geographischen Unterrichts in seinem Lehrbuch einer begründend vergleichenden Erdkunde (s. Jb. XI, 6) entwickelt hat. So wertvoll die gegebenen Anregungen für die Anwendung begründender Gesichtspunkte auch sind, wir können uns doch des Eindrucks nicht erwehren, dafs die naturwissenschaftliche Betrachtung der geographischen Erscheinungen sich zu sehr in den Vordergrund drängt, und dafs vielfach weit über die Grenzen des in der Schule Erreichbaren hinausgegangen wird, weil an die Urteilsfähigkeit des Schülers zu hohe Anforderungen gestellt und in vielen Fällen zu umfassende Vorkenntnisse stillschweigends vorausgesetzt sind. Der Verfasser fühlt das offenbar auch selbst, denn er sagt in den Schlufsworten: „Es ist selbstverständlich, dafs jugendliche Geister . . . sich mit den Erscheinungen des Erd- und Völkerlebens zunächst in sehr bescheidenem Mafse zu beschäftigen beginnen.“ Wer im Schulleben steht, weifs auch, dafs jugendliche Geister, und selbst wenn sie Sekundanern angehören, einer solchen, nach den Gründen forschenden

Betrachtungsweise noch herzlich wenig Teilnahme entgegen bringen. Der Lehrer des Deutschen wird übrigens in den Kerpschen Ausführungen Anregung zur Bearbeitung einer ganzen Reihe guter Aufsatzstoffe für die Oberklassen finden.

Wie in den Kerpschen Ausführungen, so ist auch in dem Aufsatze *Über Kulturgeographie im Unterricht* von A. Geistbeck eine Fülle guter Gedanken enthalten.

Der Verfasser geht davon aus, dafs jetzt, nachdem die politische Geographie lange Zeit im Unterrichte eine Art „toten Anhängsels“ der physischen Geographie gewesen, die Stimmen für eine eindringlichere Wertschätzung und Pflege derselben sich mehren. Da aber der Ausdruck politische Geographie in seinem Wortsinn nur die alleräufsersten Formen des menschlichen Zusammenlebens, nicht mehr, bezeichne, im höheren Sinne (Ratzel!) aber eine Philosophie der Staatenkunde bedeute, so solle fortan in der Schule neben die Naturgeographie, statt der politischen, die Kulturgeographie treten. Nachdem dann der Begriff der Kulturgeographie erläutert und ihre Beziehungen zur Kulturgeschichte erörtert worden sind, werden die für den Unterricht sich ergebenden zwei Fragen: 1. „Welches ist im besonderen der Inhalt der Kulturgeographie?“ und 2. „In welcher Weise sind die kulturgeographischen Elemente mit der Naturgeographie zu verbinden, um analog der Natureinheit eines Länderraumes zur Darstellung seiner Kultureinheit zu gelangen?“ besprochen.

Danach soll die Kulturgeographie, anschliefsend an die Bodenverhältnisse, die wirtschaftliche Bethätigung eines Volkes in der Ausnutzung der natürlichen Hilfsquellen seines Landes betrachten und dem Schüler das Verständnis für gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen eröffnen. Sie mufs weiter, statt der bisherigen Ortskunde, die Siedelungskunde, vornehmlich den allgemeinen Charakter der Siedelungsweise und ihre Ursachen, behandeln und aus der Vereinigung der Wirtschaftskunde und der Siedelungskunde mit den Besonderheiten der Rasse oder den Stammeseigentümlichkeiten die Bedingungen der geistigen Kultur eines Volkes, seiner sozialen, politischen, religiösen, wissenschaftlichen und künstlerischen Gestaltung zu gewinnen suchen. Dann sind die Beziehungen zur Fremde und die koloniale Wirksamkeit eines Volkes zu erörtern, und ein Überblick über die Machtstellung des Volkes im Kreise der übrigen Nationen eines Erdteils soll den Abschlufs der kulturgeographischen Betrachtung eines Landes bilden. Für die methodische Behandlung ist wichtig, die kulturgeographischen Thatsachen, im Anschlufs an die Betrachtung einheitlicher Naturgebiete (sogenannter geographischer Einheiten), in innigster Verwebung mit den naturgeographischen Elementen zu geben. Die begründende Betrachtungsweise mufs durch Anschauung von Karten, die Physisches und Politisches nicht trennen, von Detailkarten (z. B. von Siedelungsweisen), von geographischen Detailbildern (Darstellungen von Häfen, Verkehrseinrichtungen, Hausbaumustern, Geräten, Produkten usw.) unterstützt werden, und der anschaulichen Begründung soll die Vergleichung

und systematisierende Zusammenfassung sich anreihen, so dafs die Kulturgeographie schliefslich in die Anthropogeographie ausmündet.

Wie man sieht, decken sich die Geistbeckschen Anforderungen an die Kulturgeographie zum Teil mit dem, was Kirchhoff als Aufgabe der allgemeinen Länderkunde betrachtet. So weit sie darüber hinausgehen, dürften sie auch keine Aussicht auf Verwirklichung haben, nicht blofs wegen der beschränkten Stundenzahl, die dem Geographielehrer zur Verfügung steht, sondern auch, weil das in Erwägung kommende Schülermaterial der Mittelklassen (14—17jährige Jungen) die geistige Reife zum Verständnis anthropogeographischer Fragen noch gar nicht hat. Kirchhoff hat gewifs nicht ohne Grund die Anthropogeographie der Geschichte zugewiesen.

Die Überzeugung, dafs die Erdkunde ganz besonders berufen sei, dem Schüler in einfachster Form die in den Lehrplänen von 1892 geforderte Belehrung über die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwickelung eines Landes, insbesondere des Vaterlandes, zu geben, teilt mit Geistbeck gewifs jeder Fachlehrer. Wenn aber trotz der dieser Überzeugung zustimmenden Gutachten zahlreicher Lehrkörper die Direktorenversammlung der Provinz Schlesien in ihren Verhandlungen (1897, 25. Bd.) zu dem Schlusse kommt, nur die Geschichte mit diesen Belehrungen zu betrauen, so ist gewifs in erster Linie die Rücksicht auf die geographische Stundenzahl mafsgebend gewesen. Die Erdkunde kann in dieser Beziehung nur einigermafsen zu ihrem Rechte kommen, wenn in den betreffenden Klassen (U II und O I) der geschichtliche und erdkundliche Unterricht in der Hand des geographisch gebildeten Geschichtslehrers liegt.

Von Arbeiten, die sich mit der Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen beschäftigen, möchten wir die Programmabhandlung von Schienke, *Zum Unterricht in der Erdkunde von Deutschland auf Gymnasien* hervorheben. Die Arbeit, die unmittelbar aus langjährigem Unterricht hervorgegangen zu sein scheint, verrät auf Schritt und Tritt den erfahrenen Schulmann und sollte von jedem jüngeren Kollegen, dem der erdkundliche Unterricht in der Quinta oder den Tertien übertragen wird, beachtet werden. Dasselbe gilt von zwei anderen Programmen, dem von Höfler, *Das erdkundliche Pensum der Quinta an höheren Lehranstalten in Bezug auf Inhalt und Methode*, welches die methodische Behandlung der mathematischen Erdkunde an zahlreichen Beispielen in Dialogform zeigt, und dem von M. G. Schmidt, *Beiträge zum Unterricht in der Heimatkunde* (am Gymnasium zu Wernigerode a. H.). Die hier im Verlauf von sechs Spaziergängen in die Umgebung des Schulortes gegebenen Erläuterungen der geographischen Vorbegriffe sind ungemein lesenswert.

Zum Schlufs sei hier auch noch auf eine Lehrprobe von Juritsch *Eine Lehrstunde in der I. Klasse (Sexta)* über den Thüringer Wald hingewiesen.

Einen interessanten Einblick in die Anforderungen, die in Österreich für die Erdkunde an die Bürgerschullehrer gestellt werden, geben die *Methodischen Fragen und Aufgaben aus der Geographie und Geschichte* von Rusch.

II. Atlanten und Karten.

Schulatlanten. Wenn in Jb. X, 8 der *Schulatlas von Diercke und Gäbler* als der zur damaligen Zeit vollkommenste bezeichnet wurde, so machen ihm jetzt zwei neue Werke, Lehmann und Petzolds *Atlas für Mittel- und Oberklassen höherer Lehranstalten* und v. Haardt und Schmidts Neubearbeitung des *Kozennschen Geographischen Atlas für Mittelschulen* den Rang streitig, die beide der fortgeschrittenen Technik der Kartendarstellung Rechnung tragen.

Der *Lehmann-Petzold* knüpft, wie die Herausgeber in dem Vorwort sagen, in seinen leitenden Grundgedanken an den im gleichen Verlage erschienenen Andree-Putzgerschen Gymnasial- und Realschulatlas an, der bei seinem ersten Erscheinen (1879) bahnbrechend wirkte, indem darin zuerst neben überwiegender Betonung des physischen Elements, planmäfsiger Verwendung von Höhenschichten, Trennung des physischen vom politischen Bilde, eine Reihe von lehrreichen Nebenkarten über klimatische, kulturgeographische und statistische Verhältnisse geboten wurde, ist aber ein völlig neues Werk, das sicher zur Vertiefung und wahrhaft geistbildenden Gestaltung des geographischen Unterrichts in hohem Mafse beitragen wird, so wie dies der Wunsch der Verfasser ist. Format und Ausstattung des Atlas, die sorgfältige bis ins Kleinste gewissenhafte Ausführung der einzelnen Blätter, unter denen namentlich die Nebenkarten, die eine Fülle von Ergebnissen selbständiger Arbeit der Herausgeber bergen, hervorragen, stehen auf der Höhe der Zeit.

Die zwei Doppelblätter zur Einführung in das Kartenverständnis — Geländedarstellung A, Mittelgebirge: Umgebung von Heidelberg im Mafsstabe von 1 : 50 000 und B, Hochgebirge: Umgebung des Brienzer Sees im Mafsstabe von 1 : 150 000 — übertreffen alle bisherigen Darstellungen dieser Art. Jedes der beiden Blätter enthält zwei Ansichten (A von Süd und West, B von Südost und Südwest gesehen), einen Höhendurchschnitt und sechs Kartendarstellungen, die die Verwendung von Schummerung in senkrechter Beleuchtung, von Schraffen in senkrechter und schiefer Beleuchtung, von Höhenlinien allein und mit farbigen Höhenschichten kombiniert, von Höhenlinien mit Schraffen und farbigen Höhenschichten mit Schraffen als Mittel der Geländedarstellung in vorzüglicher Weise zur Anschauung bringen.

Eigenartig ist dem L.-P. auch die Darstellung der Grundzüge des Reliefs des Meeresbodens im Zusammenhang mit der Darstellung der physischen Verhältnisse, wobei abweichend vom bisherigen Gebrauche die

Flachsee dunkler angelegt ist, während die tieferen Stufen lichter gehalten sind. Dafs die Landumrisse hierdurch schärfer hervortreten sollen, als bei der sonst üblichen Darstellungsweise, trifft nicht immer zu, richtig ist dagegen, dafs die Ausdehnung der Flachsee und bis zu einem gewissen Grade die unterseeischen Sockel der Landmassen besser hervortreten.

Nur zu billigen ist auch das Streben, die Beziehungen benachbarter Länder und die gegenseitigen Lageverhältnisse bedeutender Orte hervortreten zu lassen, indem man, soweit es anging, die betreffenden Nachbargebiete mit aufnahm oder durch Pfeile am Rande des Kartenbildes, parallel den Längen- und Breitenkreisen, die Richtung auf die Hauptorte der nächsten Landgebiete, auf Weltstädte (auch fernere), Inselgruppen usw. bezeichnete. Auf dem gleichen Streben beruht wohl auch die zusammenfassende Darstellung der Nord- und Ostseeländer, wie im Sydow-Wagner im Anschlufs an die Karten der britischen Inseln und Skandinaviens. Zu bedauern ist, dafs für diese beiden Karten verschiedene Mafsstäbe verwendet worden sind. Vielleicht hätten auch die Dampferlinien, die wir bei der Staatenübersicht von Mitteleuropa angedeutet sehen, besser auf diesen beiden Blättern Platz gefunden. Im übrigen kann man nur damit einverstanden sein, dafs die Verkehrsbeziehungen, abgesehen von den beiden diesem Zwecke dienenden Karten des Weltverkehrs und der Hauptverkehrswege Europas, auch sonst möglichst berücksichtigt worden sind.

Die Trennung des politischen und physischen Bildes ist bei den Karten ganzer Erdteile, sowie bei der Gesamtdarstellung von Mitteleuropa im Mafsstabe von 1 : 3 und 5 Millionen durchgeführt, bei den übrigen Karten aber nicht aufrecht erhalten. Wie im Sydow-Wagner und den Lüddeckeschen Schulatlanten machen sich hierdurch leider auch im L.-P. die roten Grenzlinien oft unangenehm bemerkbar; man prüfe in dieser Beziehung z. B. nur die Karte des mittleren Norddeutschland, insbesondere die Mittelgebirge vom Sudetenzuge an.

Zu den Karten aus der allgemeinen Geographie soll ein besonderer kurz gefafster Erläuterungstext als Oktavheft zu mäfsigem Preise erscheinen. Hoffentlich läfst das Heftchen, das wahrscheinlich der Beigabe zum Debes-Kirchhoff-Kropatschek ähnlich sein wird, nicht zu lange auf sich warten.

Die 37. Auflage des *Kozennschen Atlasses* hat mit den früheren Auflagen nichts gemein als den aus Pietät beibehaltenen Namen seines Begründers und stellt sich als ein durchaus neues Werk dar, in dem die österreichischen Mittelschulen ein vorzügliches Unterrichtsmittel gewinnen. Die beiden Bearbeiter haben sich die Arbeit derart geteilt, dafs W. Schmidt die Karten zur mathematischen, klimatischen, Pflanzen-, Tier- und Völkergeographie übernommen hat, während die gesamten physischen und politischen Karten von v. Haardt bearbeitet worden sind. Der Atlas gleicht in seiner ganzen Anlage und sorgfältigen Ausführung am meisten dem Sydow-Wagner und bringt auf 56 Tafeln 84 Karten, die sich in vier Gruppen gliedern: I. Allgemeine Geographie, II. Geographie von Europa, III. Geographie der aufsereuropäischen Erdteile und IV. Geo-

graphie von Österreich-Ungarn. Den vier ersten Karten zur mathematischen Geographie sind 9 doppelspaltige Quartseiten klar geschriebener Erläuterungen aus der Feder W. Schmidts beigegeben. Die Tafel 6: Oberflächenformen bringt acht der bekannten Hölzelschen Anschauungsbilder mit nebenstehendem Kartenplan in Schraffenmanier, auf dem der jedesmalige Standpunkt des Beschauers durch ein Sternchen gekennzeichnet ist. Dafs hier nicht auch andere Arten der Geländedarstellung zur Anschauung gebracht worden sind, liegt wohl daran, dafs der Atlas planmäfsig nur Schraffen zur Gebirgsschilderung verwendet; nur Blatt 51 bringt die österreichischen Alpenländer in Höhenschichten. Besondere politische Übersichten sind nur für die vier gröfseren Erdteile, für das deutsche Reich und Österreich-Ungarn gegeben, bei den übrigen Landräumen ist das physische und politische Bild nicht getrennt; die zur Grenzbezeichnung gewählte hellziegelrote Farbe wirkt nur selten störend; die Ausführung der Karten und die ganze Ausstattung des Atlasses genügt den weitgehendsten Ansprüchen. Besondere Beachtung verdienen die Karten der Alpenländer und die des gesamten 4. Teils. Erwähnenswert ist auch die umfangreiche Berücksichtigung der Verkehrswege in zwei besonderen Blättern für den Weltverkehr und für Mitteleuropa, sowie auf den politischen Übersichtskarten. Während auf S. 50 des Kärtchens über die Verteilung der gröfseren Ortschaften die Grenzen der österreichisch-ungarischen Länder gegeben sind, vermifst man auf dem entsprechenden Kärtchen auf S. 29 die Grenzen der Länder Mitteleuropas. Der Atlas ist in zwei Ausgaben, einer flach gebundenen und einer solchen in gebrochenen Karten, zu haben.

Der *Atlas von Süddeutschland* nebst einer Karte von Europa und den Planigloben von Loreck und Winter besteht aus zwei gut ausgeführten Karten, der Pfalz und der Rheinebene einerseits, von Bayern andrerseits, in Höhenschichtenmanier in Verbindung mit Schraffen im Mafsstabe von 1 : 1 000 000, und einer politischen Übersicht von Süddeutschland im Mafsstabe von 1 : 1 700 000. Die physikalischen Karten sind, auf Leinwand aufgezogen, auch einzeln als Handkarten zu haben. Da diese beiden Blätter doch nur eine Ergänzung des Schulatlasses sein können, so begreifen wir nicht, warum dem Heftchen noch die in dem Titel genannten Karten, die gleich gut in dem einfachsten Volksschulatlas enthalten sind, beigegeben wurden. Soll etwa der Schüler kein anderes Kartenmaterial in die Hand bekommen?

Von *Sydow-Wagners Methodischem Schul-Atlas* ist die siebente, berichtigte und erweiterte Auflage erschienen. Neu aufgenommen ist Blatt 41a, Mittel- und Südafrika, in flächentreuer Azimutalprojektion im Mafsstabe von 1 : 20 000 000, das zugleich als Spezialkarte für die gröfseren afrikanischen Besitzungen Deutschlands gilt. Da der Preis des Atlas nun auf 5 Mark herabgesetzt ist, kommen die früher ausgegebenen einzelnen Abteilungen, die die allmähliche Anschaffung des bisher teureren Werkes erleichtern sollten, in Wegfall.

Von *Schulhandkarten* haben wir nur die in 2. Auflage erschienene Wamsersche Karte des Grofsherzogtums Hessen in Höhenschichten-Darstellung zu verzeichnen. Das sehr übersichtliche, plastisch wirkende Blatt zeichnet sich auch durch billigen Preis aus. (Siehe auch Loreck und Winter, Atlas von Süddeutschland.)

Handatlanten. *Gäblers Handatlas* erscheint in 2. Auflage in zwei Ausgaben A und B. Die Ausgabe B enthält auf der Rückseite der Karten eine vom Hauptmann Bayer verfafste allgemeine Weltgeschichte, der eine Einleitung „Allgemeines über die Erde“ vorausgeschickt ist, stimmt aber sonst mit der Ausgabe A und der früheren Auflage überein. Ein alphabetisches Namenverzeichnis zum leichteren Auffinden aller auf den Karten enthaltenen Namen erhöht die Brauchbarkeit des Atlasses.

Auch *Spamers Grofser Handatlas* bringt in der neuen Auflage auf der Rückseite der Karten einen beschreibenden geographischen Text mit zahlreichen kleinen Skizzen, Durchschnitten usw. von A. Hettner.

Andrees Handatlas ist in 4. Auflage im Erscheinen begriffen. Von P. Langhans' *Deutschem Kolonialatlas* sind zwei weitere Hefte erschienen. Die 11. Lieferung bringt auf Blatt 6 der Hauptkarte die Verbreitung der Deutschen in Österreich-Ungarn und auf den Nebenkärtchen die deutschen Sprachinseln im fremdsprachlichen Gebiete, auf Blatt 11 den Norden von Kamerun und Togoland. Die 12. Lieferung enthält eine Übersicht der deutschen Kulturbestrebungen in Afrika und der Entdeckungsreisen Deutscher, auf Blatt 14 die Karte von Südost-Kamerun mit Nebenkarten der Togoküste, der Völkerverbreitung und Wirtschaftsverhältnisse von Togo, sowie der Hinterländer von Togo und Kamerun.

Von den bekannten Taschenatlanten von J. Perthes liegt der *See-Atlas* in dritter Auflage vor.

In gleicher Ausstattung wie desselben Verfassers Taschenatlas von Berlin und weiterer Umgebung, der in 2. Auflage erschienen ist, hat Chr. Peip auch einen sehr brauchbaren *Taschenatlas vom Mittelrhein-Gebiet*, sowie einen *Taschenatlas von Wien und weiterer Umgebung* folgen lassen. Dem letzteren Werkchen ist ein Führer durch Wien und Umgebung von A. Kühnel beigegeben.

Von *Hickmanns geographisch-statistischem Taschenatlas des deutschen Reichs* ist ein 2. und 3. Teil, vom Umfang des ersten (s. Jb. IX, 7), erschienen. Die 3 Teile sind einzeln oder zu einem Bande gebunden zu haben. Die Frage, ob die Brauchbarkeit des Werkchens durch die bedeutende Erweiterung erhöht worden sei, wird von den meisten Benutzern wohl verneinend beantwortet werden. Viele werden die Tafeln mit Darstellungen von Orden, Wappen, Flaggen, Regentenbildnissen, Stammbäumen usw. gern entbehren; wer sich über dergleichen Dinge zu unterrichten wünscht, hat ein Konversationslexikon wohl immer zur Hand.

Eine grofse Anzahl der *Bambergschen* und *Gäblerschen* **Wandkarten** sind neu aufgelegt worden; eine Zusammenstellung derselben ist im Schriftenverzeichnis gegeben.

Der stets rührige Debessche Verlag bringt neue Karten der Erdteile und eine neue Karte von Palästina.

Die *Wandkarte von Palästina,* nach Angaben der Bibel bearbeitet von Fischer und Guthe, im Mafsstabe von 1 : 200 000, reicht von Baalbek im Norden bis über den Südrand des Toten Meeres und greift im Osten noch über das Gebiet des Dschebel Hauran hinaus. Das Land unter dem Meeresspiegel ist durch dunkelgraue, das Land von 0—200 m Höhe durch hellgraue Flächentöne gegeben. Die Höhen sind graubraun schraffiert, die Küstenlinien und perennierenden Flüsse sind dunkelblau, die Wadis bräunlich-grau angelegt. Rote Linien bezeichnen die Strafsen, rote Namen die Gebiete der zwölf Stämme oder Völkerschaften, während Ortschaften und Gebirge durch schwarze Namen bezeichnet sind. Die plastischen Formen treten noch in gröfserer Ferne deutlich hervor, die Namen schwinden völlig, doch wirken im Gebiete des eigentlichen Judaea die schwarzen Punkte der sehr zahlreich aufgenommenen Ortschaften einigermafsen störend. Der Karton rechts unten giebt die Sinaihalbinsel und ihre Nachbargebiete im fünffach verkleinerten Mafsstabe der Hauptkarte und in Höhenschichten; die Kartons oben links geben eine Karte des alten Jerusalem in Flächentönen und im Mafsstabe von 1 : 3800, und eine solche der Belagerung von Jerusalem durch die Römer, nach den Angaben von F. Spiefs, im Mafsstabe von 1 : 20 000. Das Kartenblatt bildet eine wertvolle Bereicherung der Lehrmittel zum Unterrichte in der biblischen Geschichte.

Die *Fünf Schulwandkarten der aufsereuropäischen Erdteile,* welche im Anschlufs an die Debesschen Schulatlanten bearbeitet sind, bringen neben der physikalischen Hauptkarte in Höhen- und Tiefenschichten noch jedesmal eine politische Nebenkarte in Flächenfarben, trotzdem schon auf der Hauptkarte die Grenzen der politischen Gebiete angegeben sind, und eine Karte von Deutschland im Mafsstabe der Hauptkarte zur Ermöglichung des Gröfsenvergleichs. Nur bei der Karte von Asien fehlen diese Nebenkarten, da der gröfsere Teil von Europa hier selbst schon Platz gefunden hat. Auf der Karte von Australien und Polynesien enthalten 3 kleine Kartons über der Mitte des unteren Randes Darstellungen der Ruk-Inseln, des Jaluit-Atolls und der guanoreichen Malden-Insel. Auf allen Karten sind die wichtigsten Eisenbahnlinien (selbst noch im Bau befindliche und erst geplante), Telegraphenlinien, Deutschen Dampferverbindungen, sowie die Umgrenzungen der Vegetationsgebiete charakteristischer Pflanzen berücksichtigt. Was Ausführung, Fernwirkung, Stoffauswahl usw. betrifft, so teilen die fünf Karten die schon bekannten Vorzüge der früheren Veröffentlichungen derselben Verlagshandlung.

Nicht für den Klassengebrauch, wohl aber, wie in der Zeitschrift für Schulgeographie betont wird, trefflich für das Konferenzzimmer geeignet ist die 12. Auflage der *Chart of the World* von Berghaus, die eine Darstellung des Weltverkehrs für die Zwecke des Seefahrers, Kaufmanns und Weltreisenden enthält.

Schliefslich sei hier noch auf die *Geognostische Übersichtskarte des Thüringer Waldes* von Beyschlag hingewiesen; diese Musterleistung deutschen Gelehrtenfleifses sollte in keinem Konferenzzimmer der höheren Schulen Thüringens und Mitteldeutschlands fehlen.

Bilder. *Hölzels geographische Charakterbilder* sind um zwei Nummern, den *Plattensee* und *Burg Arva* in Ungarn darstellend, vermehrt worden. Von den im gleichen Verlag erschienenen *Wandbildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht* ist die neue III. Reihe: Blatt IX, Paris; Blatt X, London; Blatt XI, Wien darstellend, auch für den Geographieunterricht gut verwendbar. Leider ist nur dem letzten Bilde eine Erläuterung, von Rusch, beigegeben.

Zu *Ad. Lehmanns Geographischen Charakterbildern* veröffentlicht P. Weigeldt einen Kommentar unter dem Titel *Aus allen Erdteilen.* Heft 1. *Aus dem deutschen Reiche* liegt vor.

Derselbe Verfasser hat auch fünf *Geographisch-Statistische Tafeln* herausgegeben, von denen zwei die Religionsverhältnisse im deutschen Reiche und in den Erdteilen, die anderen drei Blätter die Gröfse und Bevölkerungsdichte in den deutschen Staaten, den europäischen Staaten und in den Erdteilen graphisch zur Anschauung bringen.

Ein neues Werk, ähnlich dem Hirtschen Bilderschatz zur Länder- und Völkerkunde, ist im Verlage des bibliographischen Institutes in Leipzig erschienen. Die beiden *Bilder-Atlanten zur Geographie von Europa* und *Zur Geographie der aufsereuropäischen Erdteile,* zu denen A. Geistbeck *einen beschreibenden Tert* von je 50, bezw. 60 Seiten geschrieben hat, enthalten Bilder, die anderen Werken desselben Verlags entnommen sind. Wenn auch nicht in der Klasse verwendbar, können die beiden Bildersammlungen Lehrer und Schüler bei der häuslichen Vorbereitungs- oder Wiederholungsarbeit wirksam unterstützen. Wir empfehlen beide angelegentlich zur Berücksichtigung bei der Auswahl der Schulprämien.

III. Lehr- und Hülfsbücher.

Das *Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht* von W. Pütz erscheint in 16. Auflage, bearbeitet von Behr. Ebenso wie in dem Leitfaden derselben Verfasser (s. Jb. IX, 8) ist neu die auf S. 317—322 enthaltene Darstellung des deutschen Kolonialbesitzes, dann, als Anhang, eine Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege. Trotz mannigfacher Vorzüge ist das Buch, wie schon oft hervorgehoben (s. Jb. VII, 11), wegen Umfang und Anordnung des Stoffes in der Schule nur schwer zu verwenden, und dasselbe dürfte von *Schachts Schulgeographie,* 18. Auflage bearbeitet von Rohmeder, gelten. Auch hier wirkt die Zerteilung des Stoffes nach Kategorieen äufserst störend; die auswärtigen Besitzungen

des deutschen Reiches sind auf 3 Seiten (217 ff.) kurz geschildert, aber man vermifst noch eine zusammenfassende Übersicht der Verkehrsgeographie. Die gelegentlichen Bemerkungen hierüber und der einzige Abschnitt „Wege über das Hochgebirg“ (S. 26), der unter anderen in einem Atem etwa dreifsig Alpenstrafsen aufzählt, können diesen Mangel nicht ersetzen. Unglücklich gewählt und überflüssig für einen Schüler einer höheren Lehranstalt ist vielfach die Aussprachebezeichnung französischer Namen. Auf Irrtum beruht auch die Unterdrückung des H in englischen Namen; so liest man auf S. 242 Humber (Ömb'r), S. 261 Hooker (Uhker), S. 262 Hood (Uhd).

In zweiter Auflage erschienen die beiden Teile des trefflichen *Leitfadens der Geographie* von Langenbeck (s. Jb. VIII, 13 und IX, 8). Die Abweichungen von der ersten Auflage sind gering; meist handelt es sich um Besserungen oder durchaus zu billigende Kürzungen und Verschiebungen einzelner Teile des Lehrstoffs aus einem Kursus in den andern.

Das neue *fünfte Heft* von Hackmanns *Neuer Schulgeographie unter Berücksichtigung der dialogischen Unterrichtsform* enthält als 1. und 2. Teil die astronomische und physikalische Geographie. Der angefügte 3. Teil über *Die Erde als Wohnplatz des Menschen* ist sehr dürftig ausgefallen; gleichwie hier der Abschnitt *Seelenkult* nach J. Lippert durchaus nicht am Platze ist, ebenso ist es auch mit einzelnen der *Skizzen und Bilder* der Fall, die den 4. Teil des Heftchens bilden, und die ohne rechte Kritik den verschiedensten Quellen entnommen sind. Im Ganzen gilt das über das Werkchen früher (s. Jb. X, 10) ausgesprochene Urteil auch hier.

Unter den neuen Erscheinungen nimmt Weyhes *Kurzes Hülfsbuch für den Anfangs-Unterricht in der Geographie* eine eigentümliche Stellung ein. Auf ein vier Seiten umfassendes Geleitwort, in dem der Verfasser seine während eines 24jährigen Unterrichts befolgten Grundsätze darlegt, folgen 24 Seiten voll Namen von Gebirgen, Gewässern und Städten, die in zwei Stufen, zum Teil nach natürlichen, vorwiegend aber nach politischen Einteilungen geordnet sind. Jedes verbindende oder begründende Wort, jeder Hinweis auf Klima, Tier- und Pflanzenwelt fehlt. Die zweite Stufe ist im Wesentlichen nur eine Erweiterung der ersten, die den Schüler, von der näheren Heimat ausgehend, schon durch alle Erdteile führt. Da auch die Stoffverteilung den neuen Lehrplänen nicht entspricht, so glauben wir, dafs das Büchlein kaum anderswo als im eigenen Unterrichte des Verfassers Anwendung finden wird.

Die Unterstufe der Thomaschkyschen *Schulgeographie für höhere Lehranstalten* giebt, nach einer kurzen Übersicht der Erdoberfläche auf der ersten Seite, die Länderkunde der aufsereuropäischen Erdteile, also das Pensum der Sexta, zum Zweck der Wiederholung in den beiden folgenden Klassen. Dann folgt die Länderkunde Europas (A. Mitteleuropa, insbesondere Deutschland. Lernstoff für Quinta. B. Die übrigen Länder Europas. Lernstoff für Quarta) und nach einigen statistischen Übersichten

mit graphischen Gröfsenvergleichen (durch Quadrate) der fünf Grofsmächte Europas und der fünf gröfsten Staaten der Erde und Deutschlands mit den Kolonieen, ein Anhang zur mathematischen Geographie und eine Städtetafel. Der Anhang zur mathematischen Geographie erscheint unzureichend und hätte wohl besser zusammen mit dem übrigen Wiederholungsstoff aus der Sexta im Anfang des Buches seinen Platz gefunden; die Darstellung der Länderkunde ist, was Stoffauswahl sowohl als Art der Darbietung anbelangt, wohl gelungen. Das Ziel, das sich der Verfasser gestellt hat, ein Lehrbuch zu schreiben, dessen Aufgabe es ist, das auf der Karte Gebotene zu ergänzen und ein Hilfsmittel für die häusliche Wiederholung zu bieten, ist vollkommen erreicht worden; ebenso kann man das Streben, durch zahlreiche eingestreute Fragen und Bemerkungen den Schüler zur Benutzung der Karte und zur Selbstthätigkeit anzuregen, nur billigen. Gerade hierin und in den treffenden Bemerkungen zur Verkehrs- und Wirtschaftskunde liegt die Eigenart des Thomaschkyschen Buches.

Der I. Teil von Neumanns *Lehrbuch der Geographie für höhere Lehranstalten, im Anschlufs an E. Debes' Schulatlanten,* zeigt, den Forderungen der neuen Lehrpläne entsprechend, dieselbe Anordnung des Stoffs nach Lehraufgaben der einzelnen Klassen (VI—IV), nur sind die zu Wiederholungszwecken zusammengestellten Grundbegriffe der mathematischen und physikalischen Geographie, deren Verweisung in den Anhang wir oben bei Thomaschky beanstandeten, mit der allgemeinen Übersicht der Erdoberfläche der Länderkunde Europas vorangestellt. Für die Stoffauswahl und Schreibung der Namen sind die dem Buche zu Grunde gelegten Atlanten von Debes mafsgebend gewesen. Erklärungen von Namen finden sich sehr selten, (z. B. Gibraltar, Kopenhagen), Aussprachebezeichnungen sind garnicht gegeben, obgleich sie in einem Lehrbuch für die unteren Klassen wohl schwerer zu entbehren sind als in einem solchen für die mittleren und oberen Klassen. Recht zweckmäfsig erscheint die in § 33 gegebene Wiederholung der Länderkunde Mitteleuropas, nach Flufsgebieten angeordnet, sowie die im Text durchgeführte Bezeichnung der Gröfse der Städte durch die Art des Drucks mit Zuhülfenahme von Sternchen, wie dies ja auch schon in anderen Lehrbüchern, z. B. bei Schacht-Rohmeder, geschieht. Darstellung des Stoffs, Ausstattung und Druck des Buches, das ebensogut neben jedem anderen Schulatlas als Debes zu gebrauchen ist, sind musterhaft und dürften dem Werkchen bald viele Freunde gewinnen.

Schlemmers *Leitfaden der Erdkunde* hält sich von allen Neuerscheinungen wohl am strengsten an die Forderungen der neuen Lehrpläne. Der erste Teil giebt nach einer Wiederholung des Sextapensums in drei Abschnitten: I. Die Erde als Himmelskörper; II. Die Erde und ihre Bewohner im allgemeinen; III. Übersicht der Länderkunde, in einem IV. Abschnitt den eigentlichen Lehrstoff der Quinta, die Darstellung des Deutschen Reichs. Um „die politische Erdkunde nicht zurückzustellen“, ist am Schlusse des allgemeinen Teils noch eine kurze Übersicht der ein-

zelnen Staaten angefügt. Der zweite Teil enthält zuerst auf 8 Seiten Bemerkungen über „die Erde und ihre Bewohner im allgemeinen“, die der Verfasser zu Anfang des Schuljahrs in jeder Klasse wiederholt zu sehen wünscht, um den Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen aufrecht zu erhalten. Dann folgen die Lehrstoffe der Quarta bis Untersekunda in trefflicher Auswahl, übersichtlicher Anordnung und anschaulicher Darstellung. Die Anschaulichkeit wird im 2. Teile noch erhöht durch zahlreiche, gut gewählte Abbildungen von Landschaften, Städten, Pflanzen, Tieren, Volkstypen und Baulichkeiten. Sehr zu billigen ist die Einfügung von besonderen Abschnitten über die grofsen Meeresbecken, sowie über Verkehrsverhältnisse am Schlusse der zusammenhängenden Darstellung ganzer Länder und Landesteile. Geologische Erörterungen oder auch nur Andeutungen sind in beiden Teilen des Leitfadens mit Recht ausgeschlossen. Die durch kleinen Druck kenntlich gemachten Rückblicke auf die Entdeckungsgeschichte und die politische Entwickelung der Staaten sind kurz und klar gehalten, die Aussprache und Bedeutung der geographischen Namen, bei deren Schreibung der Debes zu Grunde gelegt ist, sind überall hinreichend berücksichtigt worden. Wir halten das Schlemmersche Werk für ein sehr brauchbares Buch und eine wertvolle Bereicherung der geographischen Schullitteratur.

In Bufslers *Grundzügen der Geographie* ist der gesamte Stoff für die unteren (auch für Sexta) und mittleren Klassen in Pensen auf 150 Seiten zusammengedrängt, sodafs vielleicht manchmal die Klarheit darunter leidet. Abweichend von den bisher genannten Büchern wird hier bei der Auswahl des Stoffs und der Schreibung der Namen Leichtenstern und Langes Volksschulatlas und Diercke und Gäbler zu Grunde gelegt.

Als eine ganz vorzügliche Leistung müssen wir das *Lehrbuch der Erdkunde für höhere Schulen* von Ule bezeichnen, das wir gern nicht nur in den Händen jedes Lehrers sehen möchten, sondern auch in den Händen der Schüler, selbst solcher Schulen, wo andere Bücher dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden. Die Absicht des Verfassers, ein anregendes Lesebuch zu schaffen, das dem Schüler die häusliche Arbeit erleichtern und das lebendige Wort des Lehrers wirksam unterstützen soll, scheint uns vollkommen erreicht zu sein. Die beiden, nach Umfang und Darstellung des Stoffs, sowie in den prächtigen beigegebenen Bildern wesentlich von einander verschiedenen Teile geben unter steter Betonung des ursächlichen Zusammenhangs der Einzelerscheinungen klare, dem Standpunkte der Schüler angepafste Schilderungen der Landesnatur, wie wir sie bisher nur in wenigen der bekannteren Lehrbücher gefunden haben. Dafs der Stoff in beiden Teilen nicht ausdrücklich in Klassenpensen eingeteilt ist, dürfte kein Hindernis dafür sein, das Buch dem Schulunterrichte zu Grunde zu legen, da die gesamte Einteilung und Anordnung eine so klare ist, dafs dem Lehrer dadurch keinerlei Schwierigkeiten erwachsen.

Ein Werkchen, das sich den bekannten Arbeiten Fingers, Matzats, Lehmanns u. a. würdig an die Seite stellt, ist Schraders *Heimatkunde*

von Langenberg. Das Büchlein wird seinen Zweck erst recht erfüllt haben, wenn es den Schüler während seiner ganzen Schullaufbahn auf seinen Wanderungen durch die Schönheiten des bergischen Landes begleitet; für den Schüler der Unterklassen allein ist der gebotene Stoff zu reichlich bemessen.

Gisekes Programmabhandlung *Das Magdeburger Land. Eine kurze Landeskunde für Schüler* hat mehr die Form einer Monographie. Nach dem Inhalt zu urteilen ist die Arbeit wohl für den reiferen Schüler berechnet und bestimmt, als Unterlage zu dienen, wenn in der U II Belehrungen über gesellschaftliche und wirtschaftliche Verhältnisse gegeben werden.

Die Zahl der kleinen Heimatkunden für Elementarschulen ist wiederum grofs. Unter den immer neu aufgelegten Werken scheinen sich die Arbeiten von Diefenbach über die *Regierungsbezirke Wiesbaden und Cassel,* sowie desselben Verfassers *Das Maingebiet im Anschlufs an die Heimatkunde,* grofser Beliebtheit zu erfreuen. Das Heftchen über den Regierungsbezirk Wiesbaden liegt bereits in 18. Auflage vor. Das *kleine Lesebuch zur Heimatkunde von Oldenburg* von Schwecke, Bruns und Ruseler bringt überwiegend geschichtliche Stücke, doch enthalten die ersten 24 Seiten auch recht gut ausgewählte Schilderungen und Sagen geographischen Inhalts, einige sogar in der heimischen Mundart, die sich beim heimatkundlichen Unterrichte wohl verwenden lassen. Für die 4. mehrfach gebesserte und erweiterte Auflage der *Heimatskunde der Provinz Brandenburg* von Linnarz gilt noch immer das früher in diesen Berichten gefällte Urteil (s. Jb. IV, 11).

Als Hilfsbuch für die Vorbereitung des Lehrers will Prülls *Deutschland in natürlichen Landschaftsgebieten aus Karten und Typenbildern dargestellt* gelten. Obgleich der Verfasser sein Buch unter Berücksichtigung der bewährtesten Grundsätze der Pädagogik bearbeitet zu haben vorgiebt, wird es trotz des sichtlichen Fleifses, mit dem der Stoff für 12 Landschaftsgebiete, leider zu oft urteilslos Geographisches und Nichtgeographisches bunt durcheinander, zusammengetragen ist, nur schwer zu verwenden sein, da sehr vieles nicht blofs schief, sondern geradezu falsch aufgefafst ist. Vollständig verunglückt und in der Schule sicher nicht am Platze sind die etymologischen Erklärungen geographischer Namen, die zwar den bekannten Werken Eglis, Oppermanns, Coordes entnommen sind, aber Richtiges und Falsches nicht scheiden. So lange die Sprachgelehrten über die Erklärung bestimmter Namen in Zweifel sind, oder verschiedene Deutungen vorliegen, wie das in zahlreichen der angeführten Beispiele der Fall ist, soll man sie dem Schüler auch nicht bringen. Steht die Bedeutung eines Namens aber aufser Frage, so genügt die Mitteilung derselben, auch ohne dafs das zu Grunde liegende sprachliche Material gegeben wird.

Die *Präparationen zur Landeskunde von Thüringen* von Fritzsche erfüllen ihren Zweck weit besser. Wenn auch die schier unendlichen

Wiederholungen etwas ermüdend wirken und viel mehr gefragt wird als, namentlich vom Schüler, beantwortet werden kann, so wird doch das Buch dem jungen Volksschullehrer ein zuverlässiger Führer sein, besonders wenn er sich nicht auf die Angaben des Verfassers beschränkt, sondern die von diesem benutzten Werke von Regel u. a. selbst zur Hand nimmt.

Da einmal von Vorbereitungsbüchern für den Elementarunterricht die Rede ist, so mufs hier auch die *Vaterländische Erdkunde* von Harms als ein gründliches, durchaus zuverlässiges und von grofser Erfahrung zeugendes Werk besonders erwähnt werden.

Hübners *Geographisch-Statistische Tabellen,* herausgegeben von von Jurascheck, unterscheiden sich in der 46. Ausgabe in Form der Tabelle und Anordnung der Daten nicht von den früheren Ausgaben, wohl aber weisen verschiedene Partieen Erweiterungen auf, so z. B. die Notizen über Post-, Eisenbahn- und Telegraphenwesen durch Berücksichtigung des Fernsprechverkehrs, die Tabelle über die Edelmetallproduktion, sowie die statistischen Daten einiger Grofsstädte, unter denen jetzt Kopenhagen und 10 deutsche Städte neu berücksichtigt sind. Neu ist der Inhalt der Seiten 90/91, auf denen die vorläufigen Ergebnisse der ersten allgemeinen russischen Volkszählung vom Februar 1897 und eine Tabelle des Viehbestandes der Erde gegeben wird.

Von den gleichfalls durch Zuverlässigkeit und zweckmäfsige Anordnung sich auszeichnenden statistischen Veröffentlichungen des Hartlebensschen Verlages liegt die *Statistische Tabelle* zum 5. Male, das *Kleine statistische Taschenbuch,* bearbeitet von Umlauft, zum 4. Male vor. Trotz der anerkannten Brauchbarkeit des letzteren Werkchens scheint der Preis von 1 Mark 50 Pf. für ein alljährlich neu zu beschaffendes Buch etwas hoch bemessen zu sein.

Ein prächtiges Buch, das keinem Lehrer der Erdkunde bei der Vorbereitung fehlen sollte, sind Höcks *Grundzüge der Pflanzengeographie.* Von anderen gröfseren Werken, die zum gewöhnlichen Rüstzeug des Geographielehrers gehören, sind mehrere, wie die *Allgemeine Erdkunde* von Hann, Hochstetter und Pokorny, deren 2. und 3. Teil jetzt von Brückner und Kirchhoff bearbeitet werden, Günthers *Handbuch der Geophysik,* sowie Wagners *Lehrbuch der Geographie* (der frühere Guthe-Wagner) in lieferungsweisem Neuerscheinen begriffen. Neu hinzukommt Ratzels *Politische Geographie.*

Von Aufsätzen, die mit durch die politischen Vorgänge auf der Balkanhalbinsel veranlafst worden sind, sind besonders erwähnenswert Philippsons *Griechenland und seine Stellung im Orient* (auch als Sonderabdruck erschienen), desselben *Thessalien* und Fabricius' *Die Insel Kreta.* Alle drei Aufsätze erschienen im 3. Jahrgange von Hettners *Geographischer Zeitschrift,* die sich ja erfreulicher Weise auch schulgeographischen Fragen zuwendet. Ganz besonders hinweisen möchten wir noch auf die in demselben Bande dieser Zeitschrift enthaltenen Aufsätze

von Langenbeck über *Die neueren Forschungen über die Korallenriffe;* von F. Hahn, *Über den gegenwärtigen Stand der landeskundlichen Forschung in Deutschland und einigen Nachbarländern,* sowie auf Oppels *Übersichten der Wirtschaftsgeographie, V. Gewerbe und Industrie.*

Die *Zeitschrift für Schul-Geographie,* auf die wir uns mehrfach beziehen konnten, vollendete ihren 18. Jahrgang; die im Vorjahr entstandene *Zeitschrift für geographischen Unterricht* von Hettler scheint wieder eingegangen zu sein. Das letzte, in Zürich erschienene 5. und 6. Heft für Februar-März 1897, enthält nur eine Zeitschriftenschau, sowie Besprechungen und Referate.

M. v. Brandts *Ostasiatische Fragen,* eine Sammlung schon früher in verschiedenen Zeitschriften veröffentlichter Aufsätze dieses ausgezeichneten Kenners der Verhältnisse Chinas und seiner östlichen Nachbarn, dürfte, nachdem Deutschland in jenen fernen Gegenden festen Fufs gefafst hat, doppelt anziehend zu lesen sein. Die kleine Veröffentlichung von Hörhold-Riebe *Drei Jahre unter deutscher Flagge im Hinterland von Kamerun* ist für Schüler- und Volksbibliotheken zur Anschaffung zu empfehlen.

Aus der Fülle litterarischer Erscheinungen, die durch Nansens Rückkehr hervorgerufen wurden, wird wohl nur des Reisenden eigenes Werk *In Nacht und Eis,* und daneben vielleicht G. Wegeners Sommerfahrt *Zum ewigen Eise,* ein packend geschriebenes Buch, das des Verfassers Begegnung mit Andrée und Nansen schildert, von dauernder Bedeutung sein. Für Schüler- und Volksbüchereien empfehlen wir Bains *Fridtjof Nansen, der kühne Nordpolfahrer. Sein Leben und seine Forschungen,* das von Steen trefflich aus dem Englischen übertragen worden ist.

Von Schriften zur *Volkskunde* hat uns nur Gustav Schmidts *Sagen und Sitten aus dem Fichtelgebirge, I. Mythologisches,* vorgelegen. Der von beinahe übergrofser Liebe zu seinem Stoff durchdrungene Sammler wird, wie er selbst zugiebt, allerdings recht oft zur Weitschweifigkeit und zur Wiederholung verführt. Amtsgenossen, die ihre Ferientage im Fichtelgebirge verleben, werden aber das Büchlein vielleicht gern zur Hand nehmen. Beiträge zur *Namenkunde* bringen Kühnel und Dammroth.

Aus der sehr umfangreichen Litteratur der *Reisebeschreibungen* haben wir die wichtigsten im Schriftenverzeichnis namhaft gemacht; besonders hingewiesen sei aber hier noch auf die *Anatolischen Ausflüge* des Freiherrn von der Goltz-Pascha, und auf *Ceylon* von dem Leipziger Ethnologen Emil Schmidt, der hier seine 1889 unternommene Reise schildert und den Beschreibungen noch drei fesselnd geschriebene Kapitel über Ceylons Geschichte, die Bevölkerung und die Religion folgen läfst. Der „Verein für Bücherfreunde" bietet seinen Mitgliedern mit diesen zwei Werken entschieden wertvolle Gaben dar. Im Feuilletonstil geschrieben, aber durch gesundes und selbständiges Urteil ausgezeichnet sind Wyls (von Wymetal) *Spaziergänge in Neapel usw.,* sowie des Zürichers G. Maier *Aus Syrien.* Begeisterte Schilderungen von *Ab-*

bazia giebt Flora Horn, leider in dem phrasenhaften Stil, wie er in den Oberklassen unserer höheren Mädchenschulen so beliebt ist. Besonderer Erwähnung bedarf auch des Jesuitenpaters Kolberg Reise *Nach Ecuador,* das in Herders Illustrierter Bibliothek der Länderkunde bereits in 4. Aufl., ergänzt von Joseph Schwarz, S. J., vorliegt. Einfache klare Sprache, wichtige Mitteilungen aus dem Gebiete der allgemeinen Erdkunde, insbesondere über Oceanographie und Vulkanismus, ein gesundes und treffendes Urteil über die verrotteten Zustände der ehemals spanischen Kolonieen in Südamerika machen das Buch, das man getrost auch jedem protestantischen Schüler in die Hand geben kann, besonders wertvoll.

Endlich seien noch allen Amtsgenossen Hechts Wanderungen und Studien *Aus der deutschen Ostmark* empfohlen. Der Verfasser, Oberlehrer am Gymnasium zu Gumbinnen, hat bei seinen Wanderungen durch West- und Ostpreufsen, zu denen er gründliche Vorstudien gemacht hatte, sehr häufig das Fahrrad benutzt. Die von Liebe zur Heimat durchdrungenen, schlichten und wahren Schilderungen zeigen, dafs nicht alle Radfahrer, wie dies so oft behauptet wird, blind sind gegen die Schönheit und Eigenart der Landschaft, die sie im Fluge durcheilen.

XII.

Mathematik

A. Thaer.

I. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

„Wozu nützet das Studieren, als zu lauter Ungemach“ wird mit Opitz im Stillen wohl über Latein und Griechisch nicht häufiger als über Mathematik geurteilt. Öffentlich geschieht es seltener, weil der eine seine Unwissenheit auf diesem Gebiet zu lebhaft empfindet, der andere wie im „Talisman“ es nicht wagt, seine Blindheit für die Vorzüge der Mathematik einzugestehen. Gerade das verhindert aber ein freies Aussprechen. So wars ein gutes Werk, dafs H. Thieme in einem Aufsatz des PA. *Der Bildungswert der Mathematik* den heimlichen Gegnern offen zu Leibe geht und zunächst die Vorwürfe klar legt, die der Mathematik gemacht werden können. Er giebt zunächst zu — der Berichterstatter identifiziert seine Ansicht nicht durchweg mit der des Verfassers — dafs es eine „allgemeine formale Bildung“ durch Mathematik ebensowenig giebt, wie durch Grammatik oder durch irgend eine andere Wissenschaft. „Der Verstand der Mathematik bleibt in der Mathematik.“ Dann aber führt er aus, dafs trotzdem die Kenntnis der Mathematik notwendig ist, weil eben einerseits grofse Gebiete unseres Denkens — die ganzen Zahl- und Raumanschauungen — rein mathematischer Natur sind, und andererseits ohne Mathematik auf zahlreichen Gebieten des wissenschaftlichen und praktischen Lebens ein Fortschritt, ja auch nur ein Verständnis unmöglich wird. Da der erste Teil der Behauptung weniger angezweifelt wird, sei nur einiges aus der Begründung erwähnt: Für besonders wertvoll hält der Verfasser die Umsetzung von Wortgleichungen in algebraische, die Zerlegung eines Lehrsatzes in Voraussetzung und Behauptung, die Beschränkung in der Möglichkeit des Umkehrens von Sätzen, die Fähigkeit eine Zeichnung als das Bild eines Körpers aufzufassen, die anschauliche Darstellung voneinander abhängiger Gröfsen durch die Mittel der analyti-

schen Geometrie. Wenn hier dem Mathematiker nützliche Fingerzeige für die Wichtigkeit einzelner Kapitel aus logischen Gründen geboten werden, so liefert der zweite Teil Hinweise auf die Abschnitte, die aus praktischen Gründen eine besondere Berücksichtigung verdienen. Aber dieser zweite Teil liefert auch eine gute Apologetik gegen die Feinde der Mathematik, die für die theoretischen Gründe unzugänglich sind. Zunächst wird die Astronomie besprochen. Allerdings sind ja die Forderungen, welche die Gesellschaft hier im allgemeinen stellt, so minimal, dafs sie auch ohne Mathematik erfüllt werden können. Immerhin hat das wachsende Interesse an der Geographie, das Kolonialpolitik und Polarforschungen gefördert, auch in manchem das Bedürfnis nach Verständnis einfacher Vorgänge, wie der Polarnacht, der Ortsbestimmung auf dem Meere, der mitteleuropäischen Zeit geweckt, und ohne Mathematik geht es hier nirgends ab, denn einen Himmelsglobus korrekt benutzen, eine Zeichnung einer Sonnenfinsternis verstehen, ist eine mathematische Operation, ob sie nun mit Zahl oder Raumgröfsen ausgeführt wird. Dafs die Physik nicht an diesen beiden haftet, sondern die Zeit und die Masse als ihr eigenstens hinzuthut, die Wirkung auf die Sinne als Ausgangspunkt und die Erklärung dieser Wirkung als Endziel nimmt, ist ebenso sicher, wie dafs sie fortwährend zur mathematischen Sprache greift, einerseits um sich zu vergewissern, wie weit die Forschung zu dem nächsten Ziel, der Formulierung eines Gesetzes gelangt ist, andererseits um den inneren Zusammenhang zwischen den verschiedenen Gebieten durch eine Art geistigen Bandes, das recht oft zum materiellen geworden, nicht aus dem Auge zu verlieren. Ziemlich frei schien noch vor einigen Jahrzehnten die Chemie ein glückliches Dasein ohne Mathematik zu führen. Heut kann der Chemiker Nernst sagen: „Auch die Chemiker müssen sich allmählich an den Gedanken gewöhnen, dafs ihnen die theoretische Chemie ohne die Beherrschung der Elemente der modernen Analysis ein Buch mit sieben Siegeln bleiben wird. Ein Differential- und Integralzeichen mufs aufhören für den Chemiker eine unverständliche Hieroglyphe zu sein, wenn er sich nicht den Gefahren aussetzen will, für die Entwickelung der theoretischen Chemie jedes Verständnis zu verlieren. Denn es ist ein fruchtloses Bemühen, in seitenlangen Auseinandersetzungen halb klar machen zu wollen, was eine Gleichung dem Eingeweihten in einer Zeile sagt." Diese Worte wiederholt der Berichterstatter um so lieber, als auch Thieme sie wohl nicht ohne Absicht so ausführlich wiedergegeben hat, um gegen die Fernhaltung der Infinitesimalrechnung von den Realanstalten Front zu machen. Dafs Physik und Chemie die Grundlagen unserer heutigen Technik bilden, dafs also auch diese absolut abhängig von der Mathematik ist und zwar ganz besonders von der verständig aufgefafsten Schulmathematik, wird kurz auseinandergesetzt. Ausführlicher geht dann der Verfasser noch auf die Unterstützung ein, welche die Philosophie von der Mathematik erfährt. Mit diesem Argument wird man freilich nichts ausrichten bei denen, die die Philosophie zu den über-

wundenen Wissenschaften zählen, aber es wird andrerseits auch manchen gewinnen, der im Stillen in der ausschliefslichen Herrschaft der Technik eine geistige Verrohung der lebenden Generation sieht.

Über den ethischen Wert der Mathematik sprechen sich Hermes und Stammer in Hoffmanns Ztschr. aus. Der erstere zeigt, wie die Mathematik nicht nur den Verstand, sondern auch Phantasie und Willen in Anspruch nimmt. Allerdings gehe ihre erzieherische Wirkung bei den befähigtsten und den gänzlich unbefähigten Schülern verloren, aber das breite Mittelmafs habe seine Freude an dem durch Arbeit gefundenen Resultat, das nun nicht, wie die Lösung eines Rätsels, wertlos geworden, sondern Glied einer Kette oder Baustein zu weiteren Errungenschaften werde. Etwas ausführlicher behandelt Stammer den Gegenstand, und weifs aus seiner reichen Erfahrung manches praktische Beispiel anzuführen. So erzählt er, De Laspé, einer der fähigsten Schüler Pestalozzis, habe in seiner Erziehungsanstalt einen Zögling gehabt, mit dem kein Lehrer etwas anzufangen wufste, weil er statt zu lernen den Unterricht störte. Nach eingehender Beobachtung erklärte De Laspé, dem ungewöhnlich regen Geist des Knaben fehle die Beschäftigung; er liefs ihn die Beweise zu den ihm vorgelegten geometrischen Lehrsätzen finden — ein Verfahren, das übrigens auch in der Cauerschen Erziehungsanstalt in Charlottenburg grundsätzlich angewandt wurde — und in kurzer Zeit wurde aus dem ungefügen Knaben ein lenksamer Schüler. J. C. V. Hoffmann regt im Anschlufs an diesen Aufsatz zu Äufserungen über den ästhetischen Wert der Mathematik an, auf den von Herbart, Pestalozzi und Drobisch hingewiesen worden sei. Hildebrands später zu besprechende Abhandlung geht auf dies Gebiet ein.

Über die *besondere Befähigung zur Mathematik* spricht sich die Ztschr. f. d. Realschulwesen Österreichs in ihrer bekannten mafsvollen Weise aus: Wenn der mathematische Unterricht über den Rahmen des geltenden Lehrplans, der doch immer nur mittlere Leistungsfähigkeit der Schüler voraussetzen soll, nicht hinausgeht, und der Lehrer durch eine wohldurchdachte Methode und durch allmähliches Fortschreiten das Interesse für den Gegenstand zu wecken und lebendig zu erhalten versteht und insbesondere vermeidet, durch Aufgaben, für welche der Unterricht noch nicht die hinreichende Grundlage geschaffen hat, die häusliche Thätigkeit der Schüler in ungebührlicher ja fruchtloser Weise in Anspruch zu nehmen: wird sich die ungünstige Zensur in der Mathematik in der Regel mit der in den ethischen Gegenständen decken. Die seltenen Fälle dagegen, in denen jene isoliert steht, werden dann in besonderen Ursachen z. B. der Vernachlässigung des Gegenstandes auf einer vorhergehenden Unterrichtsstufe, die aber mit dem Mangel an Begabung für das Fach nichts zu thun haben, ihre Erklärung finden.

M. Simons *Didaktik* (vgl. Jb. X, 1) hat eine Reihe wertvoller Besprechungen hervorgerufen, unter denen die von H. Bertram, J. Plafsmann, G. Holzmüller neben der Anerkennung auch

steigenden Widerspruch zur Geltung bringen. Bertram möchte den ganzen mathematischen Schulunterricht propädeutisch aufgefafst sehen und warnt deshalb vor allzu grofser Strenge in der Logik. Während er für die bürgerlichen Rechnungsarten eintritt, ist Plafsmann gegen zu grofse Ausdehnung derselben. Kettenbrüche, diophantische Gleichungen, Determinanten, centesimale Teilung des Quadranten und österreichische Subtraktion verwirft dieser, Wahrscheinlichkeitsrechnung und Kopfgeometrie empfiehlt er. G. Holzmüller setzt sich, was man ihm nicht verübeln kann, erst recht energisch mit M. Simon auseinander. Den systematischen Aufbau der Arithmetik will er nicht nur aus Tertia, wie Simon, sondern überhaupt aus der Schule verbannt sehen. Die bürgerlichen Rechnungsarten nimmt er gegen Simon in Schutz.

Hubert Müllers Streitschrift gegen G. Holzmüller (vgl. Jb. XI, 9) wird von F. Schiffner dahin beurteilt, dafs das Holzmüllersche Lehrbuch eine so abfällige Kritik entschieden nicht verdiene. H. Thieme sucht einen vermittelnden Ausweg zwischen Methodik und Systematik: Beschränkt man sich im Anfangsunterricht in der Planimetrie auf einfache Zeichenübungen und auf ein Verständnis der geometrischen Eigenschaften, ohne Beweise zu verlangen, in der Stereometrie zunächst auf das auch in der Volksschule geübte stereometrische Rechnen, so ist es sicher leichter bei den Schülern das freudige Gefühl zu wecken, etwas gelernt zu haben. Soll aber die Mathematik schliefslich wirklich Mathematik und nicht blofs Rechnen und Zeichnen nach gegebenem Schema bleiben, so mufs der Unterricht das Bedürfnis nach Erkenntnis des Zusammenhangs zu wecken und zu befriedigen suchen.

In den Blättern für das bayrische Gymnasialschulwesen wird auf Grund der Programme die *Verteilung des mathematischen Unterrichts* an den bayerischen Gymnasien besprochen. Es giebt 47 Gymnasialprofessoren der Mathematik, 36 Gymnasiallehrer und 5 Assistenten. An 12 Anstalten wird der Rechenunterricht von Philologen erteilt. Charakteristisch ist, dafs für die Verteilung fast durchweg ausschliefslich das Dienstalter mafsgebend ist, so dafs der Professor die vier obersten Klassen, der Gymnasiallehrer die übrigen erhält. Das System hat neben manchen Vorzügen auch grofse Schattenseiten. Die jungen Lehrer müssen auch einmal in die oberen Klassen gelangen und die älteren in die mittleren hinabsteigen.

Leuzinger und Pietzker vergleichen den mathematischen Unterricht an den höheren Schulen des russischen Reiches mit dem in Deutschland. Der arithmetische Unterricht beginnt früher, Kettenbrüche und diophantische Gleichungen sind obligatorisch. Die Geometrie ist beschränkter, so dafs aus der neueren Geometrie nichts durchgenommen werden kann, dagegen wird Wert auf algebraische Behandlung geometrischer Aufgaben gelegt.

Über die *Beziehungen der Mathematik zum Studium des Ingenieurwesens* (vgl. Jb. XI, 2) lagen zwei Aufsätze von F. Klein und von M. Möller vor. Bemerkenswert ist, dafs der Verein deutscher Inge-

nieure eine Eingabe an das preufsische Ministerium verbreitet, worin obligatorisches Linearzeichnen und Einführung der Elemente der Differential- und Integralrechnung auf den Oberrealschulen verlangt wird. Eine Vereinigung mathematischer Professoren an technischen Hochschulen hat sich dahin ausgesprochen, dafs von einem 2jährigen Vorstudium der reinen Mathematik für die zukünftigen Techniker und Architekten nicht abgegangen werden kann. — Die Stuttgarter technische Hochschule kürzt allerdings für die Realgymnasiasten das Studium um ein, für die Oberrealschüler um zwei Semester. — Als Dozenten sollen an den technischen Hochschulen auch für die Anfangskollegia ausschliefslich durchgebildete Mathematiker, nicht Techniker verwandt werden, andererseits aber den zukünftigen Lehrern der Mathematik ein 4semestriges Studium an einer technischen Hochschule angerechnet werden. Weitgehende technische Anwendungen in den mathematischen Kollegien zu geben, lehnen die Professoren ab.

Eine Zusammenstellung der *mathematischen Aufgaben bei den Abschlufsprüfungen* hat Quensen geliefert. Abgesehen von den Aufgaben aus der elementaren Körperberechung sind 47 % arithmetische, 17 % planimetrische, 36 % trigonometrische gestellt. Unter den arithmetischen spielen die quadratischen Systeme eine Hauptrolle, Wortgleichungen treten zurück. Viele Aufgaben enthalten Spitzfindigkeiten ohne jeden Wert. Schwierige planimetrische Konstruktionen blühen natürlich. Geschmackvoll ist überwiegend die Einkleidung der trigonometrischen Aufgaben. Die Aufgaben aus der Stereometrie, die Quensen wiedergiebt, seien besonderer Beachtung empfohlen. Bei den *Absolutorialaufgaben an den bayerischen Progymnasien* fällt dem Norddeutschen die Schwierigkeit der arithmetischen und die Leichtigkeit der geometrischen auf. F. Wilhelms Aufsatz über die *Maturitätsprüfung an den österreichischen Realschulen* geht über die enge Grenze des Themas in interessanter Weise hinaus und giebt eine lesenswerte kurze Übersicht über das österreichische Realschulwesen. Die österreichische Oberrealschule hat nur einen 7jährigen Kursus, und wenn man auch mit Rücksicht auf das Eintrittsalter (10. Jahr) gegen deutsche Verhältnisse ein Jahr hinzuzählen mufs, so fehlt gegenüber dem preufsischen Kursus, und was für die Wertschätzung noch wichtiger ist auch gegenüber dem österreichischen Gymnasialkursus, der 8jährig ist, ein Jahr. Der Verfasser hat nun speziell die an den böhmischen Realanstalten gestellten Aufgaben durchmustert. Unter den Aufgaben für die schriftliche Prüfung findet sich jedesmal eine leichte über analytische Geometrie der Kegelschnitte und eine Aufgabe aus der Rentenrechnung. Die stereometrischen Aufgaben sind in der Regel mit trigonometrischer Berechnung verknüpft, planimetrische Konstruktionen fehlen mit Recht. Im mündlichen Examen wird auch auf sphärische Trigonometrie, Wahrscheinlichkeitsrechnung und Kettenbrüche eingegangen.

Der Tod hat reiche Ernte gehalten auch unter den Schulmathematikern: den schon im Vorjahre gestorbenen Reidt und Erler sind

Lieber, Bardey und Harms gefolgt, deren in verschiedenen Nekrologen gedacht worden ist. Auch die Universität hat in Kolbe, Sylvester und Weierstrafs grofse Verluste zu beklagen. — Unter den Lebenden ist in dem internationalen Mathematiker-Kongrefs, der seine erste Sitzung in Zürich abhielt und im Jahre 1900 in Paris tagen wird, ein neues Band geschaffen. Als besondere Aufgabe hat sich diese Vereinigung die Lösung bibliographischer und terminologischer Fragen gestellt. Über einen fortlaufenden internationalen Katalog der wissenschaftlichen Litteratur auf dem Gebiet der Mathematik und Naturwissenschaften, welcher vom Jahre 1900 an in englischer Sprache erscheinen soll, berichtet Schwalbe. Anziehend beschrieben wurde *Das Leben des Efslinger Mathematikers Michael Stifel* von Th. Müller. Stifels Arithmetica integra trat gegen die „Menschenquälerei“ durch die zahlreichen Rechenregeln auf und reduzierte dieselben auf wenige mathematisch unterscheidbare Formen. Der Schwerpunkt seiner Untersuchungen liegt auf zahlentheoretischem Gebiet, so wird z. B. bei den pythagoreischen Dreiecken das Produkt der Katheten einer besonderen Untersuchung unterzogen. Wichtiger sind seine durchgeführten Vergleiche arithmetischer und geometrischer Reihen. Er findet, dafs bei einer 5gliedrigen arithmetischen (geometrischen) Reihe das mittelste Glied multipliziert (potenziert) mit 5 gleich ist der Summe (dem Produkt) der fünf Glieder. Eine Tafel, die eine arithmetische und eine geometrische Reihe verknüpft, befähigt ihn 5te, 7te und höhere Wurzeln auszuziehen, ist also eine besondere Logarithmentafel. Stifel bezeichnet die Unbekannte mit r, und nach ihm sprechen wir noch heute von einer Wurzel einer Gleichung, wenn auch Harriots Zeichen x heute das übliche geworden ist. Recht scharfsinnig sind Stifels Untersuchungen über die irrationalen und transcendenten Zahlen. Er unterscheidet zwischen dem physischen Kreis, der quadrierbar ist, und dem mathematischen, der dies nie sein wird. Neben der Arithmetica ist sein wichtigstes Werk die erweiterte Ausgabe von Christoff Rudolffs Cofs.

Dagegen zerstört Mehner den Glauben an die Echtheit des *Tagebuchs des Walafried Strabo.* Es ist eine novellistische Erfindung des Herausgebers Marty, im ganzen zutreffend, aber im einzelnen zu berichtigen z. B. in Bezug auf die Benutzung des Abacus, des schriftlichen Rechnens und der geometrischen Kenntnisse. In einer Besprechung von *A. Sturms Delischem Problem* (vgl. Jb. XI, 7) weist S. Günther darauf hin, dafs Plato als geometrische Lösung nur eine solche mit Zirkel und Lineal bezeichnet, alle anderen mechanisch nennt. Für ihn kann es also keine geometrische Lösung des delischen Problems geben. A. Braunmühl erkennt an, dafs *Regiomontan* allerdings der Trigonometrie ihre heutige Gestalt gegeben und auch den sphärischen Cosinussatz entdeckt hat; er wirft ihm aber vor, von Geber (Dsahâbir) gröblich abgeschrieben zu haben.

2. Arithmetischer Unterricht.

J. Cronauers Abhandlung *Der heutige Stand der Methodik des Rechenunterrichts* zeigt durchweg den für sein Fach begeisterten Lehrer; er erwartet, dafs jeder Lehrer sich die Aufgaben selbst zusammenstellt, und hält deshalb das Rechenheft in der Hand des Schülers für entbehrlich. Nicht blofs der praktische Zweck der Rechenfertigkeit, sondern auch die erzieherische Wirkung des Unterrichts soll überall voll erreicht werden. Die Regeldetri verwirft er gänzlich, da sie Aufgaben künstlich bilde, die nirgends im Leben vorkämen. In der Praxis schlösse man immer blofs von der Einheit und auf die Einheit, das seien einfache Multiplikationen und Divisionen. Der österreichischen Rechenmethode ist er zugeneigt. In der eigenen Schreibweise ist er bisweilen inkorrekt z. B. $9 + 1 = 10 + 6 = 16$. Zweckmäfsig ist, dafs er nicht blofs die benutzten Bücher anführt, sondern auch die Bibliotheken, aus denen sie zu bekommen sind. A. Pickel wirft Muthesius vor, dafs letzterer in seiner Schrift über *die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule* auf dem überwundenen Standpunkt der formalen Bildung stehe. Auf Knillings und Sterns Werke wird bei den Lehrmitteln näher eingegangen werden.

Eine gebührende Zurückweisung hat des Abgeordneten Volkens Angriff auf den mathematischen Unterricht nicht nur sofort durch Geh. R. Koepke sondern auch in der Presse durch Keferstein gefunden. Volkens hatte behauptet, dafs mit dem praktischen Ziffernrechnen und Kopfrechnen gerade so viel Geistesexerzitium verbunden sei wie mit der Mathematik, und dafs infolgedessen der mathematische Unterricht eine bedeutende Kürzung zu Gunsten des Rechnens erfahren müsse. Keferstein weist nach, dafs das Ziffernrechnen von der dritten Klasse der Realschule an kaum noch prinzipiell Neues biete, nur das Gewand wechsele. Man müsse, um einen scheinbaren Fortschritt zu erzielen, die Aufgaben Lebensgebieten entnehmen, die dem Erfahrungskreise der Schüler völlig fern liegen, worauf auch Koepke besonders hinwies. Durch Aufgeben eines gröfseren mathematischen Könnens werde aber auch die Physik, die Grundlage der heutigen Technik, geschädigt. Ganz gewifs spiele das „Rechnen“ im heutigen Welthandel eine hervorragende Rolle, aber unter diesem Ausdruck verstehe man denn doch nicht die vier Spezies, sondern einen Scharfblick und eine Geschwindigkeit des Geistes, die die Schule ganz gewifs besser durch Mathematik, wie durch öde mechanische Rechenfertigkeit fördere. Übrigens sind die Klagen von Kaufleuten über das schlechte Rechnen ihrer angehenden Lehrlinge in der „alten guten Zeit“ noch viel schwerere und vielleicht berechtigtere gewesen. Mit *Zahlenriesen* beschäftigt sich eine Plauderei von Fink, nützlich sind die Winke für Zeitersparnis, die er in einem Aufsatz des KW. giebt. A. Merkstreber beschäftigt sich mit der Periode von 1/19, die er eine Phönixzahl nennt, weil sie durch Multiplikation mit den Zahlen 2 bis 18 immer wiederkehrt, nur in cyklischer Vertauschung der Ziffern.

Gegen *Inkorrektheiten im Ausdruck* zieht J. C. V. Hoffmann wieder einmal zu Felde und verlangt insbesondere das Enthaltensein von dem Teilen auch durch ein besonderes Zeichen (÷ statt :) zu trennen.

R. Massinger empfiehlt die österreichische Rechenmethode, zu welcher er auch das Nebenstellen des Multiplikators zählt, und wendet sich gegen das Rechnen mit ungebräuchlichen Brüchen, das Ausziehen von Kubikwurzeln und ähnlichen Übertreibungen. Sievers schlägt vor, statt „multiplizieren" bei benannten Zahlen „produzieren" zu sagen: a Arbeiter produzieren in b Tagen ab Tagewerke. Neben einigen guten Bemerkungen findet sich der Lapsus, dafs man $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$ für jeden Exponenten beweisen könne, während doch gerade dieser Satz angenommen werden mufs, um überhaupt eine Erweiterung des Potenzbegriffes einzuführen. Bochow will das für Sexta vorgeschriebene Rechnen mit dezimalen Zahlen mit Recht auf solche Fälle beschränken, bei denen der Multiplikator bezw. Divisor eine ganze Zahl ist. Gegen die übliche *Bestimmung der Fehlergrenze* wendet sich die Redaktion der ZR. Dieselbe sei nicht nur überflüssig, sondern geradezu schädlich, da sie halb verstanden und bald dem Gedächtnis entschwindend die Quelle von Fehlern werde, die bei einfach mechanischer Abkürzung vermieden würden. Für *Vereinfachung der Rechnungen bei technischen Aufgaben* tritt A. Schülke ein: es sind stets nur 4 geltende Ziffern beizubehalten. Der Physiker Hertz hat schon in einer Doktorthese die Behauptung aufgestellt: Ein Fehler von $^1/_{1000}$ des wahren Wertes bildet die Grenze für die mögliche Genauigkeit in der Bestimmung einer physikalischen Konstanten. Was für diesen Entdecker ausreichte, wird wohl auch für unsere Schüler genügen.

Gegen den fakultativen *Buchhaltungsunterricht an Gymnasien*, den W. Wick empfiehlt, möchte der Berichterstatter sich recht entschieden erklären. Das Gymnasium ist keine Vorschule für zukünftige Kaufleute und hat seine Unterrichtszeit für näherliegende Gegenstände nötig. Dafs auch der Buchhaltungsunterricht geistig fördernd gestaltet werden kann und als solcher seinen wichtigen Platz an Realschulen behauptet, wird damit nicht in Abrede gestellt.

Eine für den arithmetischen Unterricht wichtige Abhandlung ist B. Buchruckers Programmschrift: *Die Arithmetik der Realschule zurückgeführt auf 12 einfache Sätze* (vgl. Jb. X, 11). Wenn der Berichterstatter seine entgegengesetzte Ansicht in manchen Punkten hier nicht verschweigt, so möchte er dadurch zur Lektüre des Aufsatzes anregen. Buchrucker hat statt der üblichen 18 Benennungen von Summand bis Wurzel nur 3: Hauptzahl, Nebenzahl, Ergebnis. Die Zeichen werden gelesen: dazu, davon, mit, durch, hoch, tief. Er stellt den Exponenten hinten neben die Basis bezw. den Radikand und setzt einen Haken oben oder unten hin. Das Logarithmieren schliefst er hier aus, giebt aber an anderer Stelle die gute Definition: Logarithmieren heifst untersuchen, wie oft sich die Hauptzahl durch die Nebenzahl teilen läfst, bis sich 1 ergiebt. Wie für Zahlen, welche addiert oder subtrahiert werden sollen, schon längst der gemein-

same Ausdruck Glied gebräuchlich ist, schlägt der Verfasser vor, für Multiplikator und Divisor den gemeinsamen Ausdruck „Beitrag“ anzuwenden. Eine eigenartige Bezeichnung der Klammern macht weitgehende Zusammenfassungen in den Regeln möglich, so dafs schliefslich die ganze Arithmetik in 12 kurzen Lehrsätzen enthalten ist. Die ersten derselben lauten: 1. Die Reihenfolge gleichstufiger Rechnungen darf verändert werden. 2. Beim Zuzählen und Vervielfachen dürfen die Rechenzahlen vertauscht werden. 3. Bei gleicher Nebenzahl zerstören sich die entgegengesetzten Rechnungen gleicher Stufe. Was von der Arithmetik in den 12 Regeln nicht enthalten ist, hebt der Verfasser am Schlufs selbst hervor. Es ist wenig und thut der Gültigkeit der obigen Sätze keinen Abbruch; ob aber nicht doch noch einige Sätze hinzuzufügen nützlich wäre, darüber kann man anderer Meinung sein als der Verfasser. Der Berichterstatter hält die gegenwärtige Bezeichnung der Potenz für besser als die Buchruckersche, für die Wurzelziehung wäre die Tieferstellung des Exponenten vielleicht eher ein Mittel; die Ausschliefsung der Logarithmierung aus dem „System“ ist eben ein Opfer, welches der Verfasser seiner Überzeugung bringt, dafs es kein Teilen giebt; denn was er als solches definiert, ist Messen im gültigen Sprachgebrauch. In dem letzten Punkt stimmen übrigens Sievers, Thiede und Nörrenberg mit dem Berichterstatter überein; letzterer ebensosehr allerdings auch in der Wertschätzung der Bestrebungen Buchruckers, denen weitgehender Erfolg zu wünschen ist. Auch aus desselben Verfassers *Kritischen Bemerkungen über die Mathematik der höheren Schulen* sei hier ohne Kritik die Ansicht verzeichnet, thunlichst deutsche Ausdrücke zu gebrauchen, ohne sich um die Mathematik aufserhalb der Schule zu bekümmern, den Ausdruck ∞ i. a. zu vermeiden, höchstens negativ als „nicht vorhanden“ aufzufassen, für die Gleichungen höheren Grades sich ausschliefslich auf das Näherungsverfahren zu beschränken, die analytische Geometrie des Raumes und die Elemente der Differential- und Integralrechnung sogar auf dem Gymnasium zu betreiben.

Erheblich umfangreicher aber nicht so ergiebig sind J. P. Schmidts *Erörterungen über einige wichtige Lehren und Fragen, welche der elementaren Arithmetik und Algebra angehören* (vgl. Jb. II B 163). Mit Buchrucker empfiehlt er „mit“ statt „mal“ entsprechend dem in Frankreich neben „fois“ gebräuchlichen „par“. Statt „heben“ soll man „vereinfachen“ sagen. Die Worpitzkysche Definition der Multiplikation ist nach des Berichterstatters Ansicht so allgemein, dafs sie für den Schüler unbrauchbar wird. Die abgekürzte Multiplikation lehrt Schmidt mit der Mehlerschen Verschiebung des Kommas. Sehr nachahmenswert ist die Schreibung beim Aufsuchen des g. g. M.

$$\begin{array}{ccccccccccc} & ^{2} & & ^{4} & & ^{1} & & ^{1} & & ^{3} & \\ 162 & : & 73 & : & 16 & : & 9 & : & 7 & : & 2 \\ 146 & & 64 & & 9 & & 7 & & 6 & & \\ \hline 16 & & 9 & & 7 & & 2 & & 1 & & \end{array}$$

Falsch ist (§ 46) AB als negative Strecke zu bezeichnen, wenn BC positiv und ABC in der angegebenen Reihenfolge auf einer Geraden liegen. Die Beweise für die Wurzelrechnung werden auf dem falschen Schlufs aufgebaut, dafs aus $a = b$ folge: $\sqrt{a} = \sqrt{b}$. Reichel hat in seinen leider zu wenig gekannten *Grundlagen der Arithmetik* den einzig korrekten Ausweg vorgeschlagen (vgl. Jb. V 15). Die Entwickelung der Reihe für log $(1+x)$ ist hübsch; eine versteckte Differentiation ist natürlich darin, schadet aber nichts.

Häbler zeigt wie alle Radizierungen auf Quadratwurzeln zurückführbar sind, so ist z. B. $\sqrt[5]{a} = \sqrt[4]{a} . \sqrt[64]{a} . . / \sqrt[16]{a} . \sqrt[256]{a}$ ..... Weitgehende Verwendung der Quadrattafel lehrt Plafsmann und empfiehlt eine solche Tafel zur Vorbereitung auf die Logarithmentafel. C. H. Müller nimmt Theorie und Praxis des Rechenstabes in den Klassenunterricht auf. Eine schulmäfsige brauchbare Ableitung des binomischen Lehrsatzes lieferte A. Emmerich in HZ. K. Zindler gelingt es in der ZR. durch die Substitution $1 + x / 1 - x = z^4 / z^4 - 1$ eine sehr rasch konvergierende Reihe zur Berechnung der natürlichen Logarithmen aufzustellen. A. Schülke will schon in Untersekunda den Koordinatenbegriff eingeführt haben und läfst auch dort schon einfache Kurven konstruieren. Die gegenwärtige Methode der Auflösung der kubischen Gleichung stammt nach einer Programmabhandlung von Kersten von Hudde (1658). Kallius macht bei einer Besprechung von Koppe-Dickmann auf die Substitution $x = 1/y$ zur Überführung der Gleichung $ax^3 + bx^2 + c = o$ in die Normalform aufmerksam.

Mit immer gröfserer Energie tritt die Forderung hervor, auf den Realanstalten die Elemente der Infinitesimalrechnung zu lehren. Neben dem schon erwähnten Verein deutscher Ingenieure ist es vor allem wieder Seeger in seiner *Organisation des Unterrichts im Rechnen und in der Arithmetik,* der sogar schon in U I mit der Differentialrechnung beginnt. Er schiebt zu dem Zweck die Logarithmen und einfachen Reihen nach O III, die Konbinationslehre nach U II, die kubischen Gleichungen nach O II. Auch Kewitsch bestätigt aus Erfahrung die Möglichkeit und den Erfolg dieses Unterrichts. Bunkofer giebt in der interessanten Fortsetzung seiner früheren Programme (vgl. Jb. X, 12) sogar ein Verfahren an, wie man selbst auf dem Gymnasium den Begriff des unendlich Kleinen und die Summierungen von Reihen unendlich kleiner Glieder ausführen kann. Ja er macht es dem Mathematiker zur moralischen Pflicht mit den Übertünchungen zu brechen. „Die Mathematik ist die Todfeindin der Phrase, des Schwindelns und der oberflächlichen Anschauung und man thut gut, auch diese ethische Seite ihres sorgfältigen und gewissenhaften Betriebes nicht zu unterschätzen.“ An der Kürze des Referats über einen Vortrag des Geh. R. Krause auf der Philologenversammlung liegt es vielleicht, dafs der Berichterstatter einen Widerspruch zwischen Gründen und Folgerungen findet. Voll zuzustimmen ist dem Obersatz: „Die unter

Vermeidung der Differentialrechnung von der Schule angewandten Methoden sind, wenn kurz, ungenau, sind sie aber streng, langatmig und langweilig", aber unbegreiflich der Schlufs: „Eifrige Förderung der Maximal- und Minimalaufgaben" wo man erwartet hätte: Darum entweder heraus mit diesen Aufgaben oder verständige Lösung durch Differentialrechnung.

Leider verharrt auch G. Holzmüller in seiner alten Feindschaft gegen die Infinitesimalrechnung und verwendet seine bewundernswerte Gewandtheit in allen Mitteln der geometrischen Darstellung, um die Newton-Leibnizische Erfindung entbehrlich erscheinen zu lassen. Vom Standpunkt seiner Anhänger ist seine Abhandlung *Die Grundlagen der Potentialtheorie in elementarer Behandlung* ein Meisterstück.

Über das Schulpensum hinausgehend, aber höchst interessant ist C. Isenkrahes *Verfahren der Funktionswiederholung.* Stellt man $F(x) = o$ in der Form $f(x) = g(x)$ dar, so haben die Schnittpunkte der Kurven $f = o$, $g = o$ dieselben Abscissen, wie die der Kurve $F = o$ mit der x-Achse. Eine Programmabhandlung von 114 Seiten so gediegenen Inhalts dürfte übrigens eine Seltenheit sein.

3. Geometrischer Unterricht.

Recht allgemeine und fruchtbringende Gesichtspunkte für den Betrieb des geometrischen Unterrichts gewinnt C. Hildebrandt in seiner Abhandlung (Pg. 719) *Über die Ausbildung des Kunstsinnes.* Ist dieselbe auch schon unter dem Abschnitt „Zeichnen" (Jb XI, 18) gebührend gewürdigt worden, so soll doch hier auf den mathematischen Teil etwas eingegangen werden. Das Wesen der Geometrie sieht der Verfasser darin, dafs man vom Körper ausgehend die idealen Anschauungsformen abstrahiert. Die diesen zu Grunde liegenden Gesetze zu formulieren, ihre gegenseitigen Beziehungen und Verwandtschaften zu untersuchen, neue Formen zu entwickeln und deren Gesetze festzustellen sind dann die weiteren Aufgaben, von denen die Schulmathematik natürlich nur die Elemente geben kann. Aber auch der Schüler lernt schon eine grofse Anzahl von Formen kennen, die in der Natur, Technik und bildenden Kunst eine Rolle spielen. Mit Energie wendet sich der Verfasser gegen die Zurückdrängung der Geometrie durch die Analysis und tritt besonders für das Prinzip der Bewegung und die synthetische Geometrie ein. Als praktisches Mittel erscheint ihm die darstellende Geometrie besonders in der Form des Projektionszeichnens. Übungen in diesem, in erster Linie in der von Holzmüller bevorzugten axonometrischen Darstellung, fördern wie nichts anderes die richtige Raumanschauung. Die falsche Zeichnung kritisiert gleichzeitig die ungenaue Auffassung wie die fehlerhafte Wiedergabe. Ganz gewifs ist es kein Zufall, dafs grofse Künstler wie Dürer und Leonardo da Vinci auch grofse Geometer waren. Die Freude an der Form teilt der richtige Geometer mit dem Künstler und sie mufs auch im mathematischen Unterricht geweckt und gefördert werden. Im Anschlufs hieran sei auf eine

Abhandlung von B. Habenicht hingewiesen *Flächengleichungen organischer und verwandter Formen,* eine Fortsetzung der interessanten Studien über die analytische Form der Blätter (vgl. Jb. X, 39). Allerdings will der Verfasser ja hier gerade mit Hilfe der Analysis geometrische Formen in den Naturkörpern erkennen und festlegen und er scheint sich in einen gewissen Gegensatz zu stellen zu der künstlerischen und zu der rein geometrischen Auffassung. Aber der Gedanke, der ihn beherrscht, ist doch derselbe, den Hildebrandt mit dem Pythagoreischen ὁ ϑεὸς γεωμετρίζει ausdrückt. Wie bei seiner ersten Arbeit verwendet er Polarkoordinaten und manche Resultate sind überraschend einfach z. B. die Gleichung des Pfirsichs $r = 50(1 + \sin\vartheta)^{\frac{1}{10}}$, wo ϑ die Breite ist.

Dafs auch von dem geometrischen Unterricht an Volksschulen viel zu lernen ist, zeigt der von E. Zeifsig entworfene *Lehrplan für Formenkunde.* Auch H. Weinert weist auf das für Volksschulen verfafste Werk von Kehr nnd Saro *Praktische Geometrie* hin, und bekennt sich dabei als Anhänger der propädeutischen Methode, die er aber nicht durch eine Verfügung sondern durch Überzeugung der Kollegen allmählich eingeführt zu sehen wünscht. Dafs die Anschauungsmethode in der Geometrie von der Volksschule ausgegangen, ist aber eine unbewiesene und wohl auch unbeweisbare Behauptung Augschuns. Derselbe spricht aber auch von dem „Lehrsatz“, dafs jede Gröfse sich selbst gleich sei, und scheint also über Beweisbarkeit eine von der üblichen abweichende Anschauung zu haben. Mehr beizustimmen ist dem, was er zum Schlufs seiner Abhandlung *Zwei Fragen aus der Geometrie* empfiehlt: Nicht mit der Erklärung der Begriffe, nicht mit dem Würfel sondern mit Linien ist zu beginnen, zum Winkel fortzuschreiten, zuerst das Parallelogramm und dann das Dreieck zu behandeln.

J. E. Böttchers Vortrag *Über bewegliche Schülermodelle* lag dem Berichterstatter leider nur im Auszug vor. Aber dieser läfst vermuten, wieviel wertvolle Winke für den Unterricht gegeben sein mögen, und bedauern, dafs man den Vortrag nicht vollständig besitzt. Fremde Modelle wirken wenig, wie er sagt, der Schüler mufs sie selbst anfertigen. Schon in der Planimetrie giebt es mannigfach Gelegenheit, einfache mechanische Beweise zu verwenden, das Hauptgebiet bleibt natürlich die Stereometrie.

Dafs H. Schottens Aufsatz *Die Grenze zwischen Philosophie und Mathematik* (vgl. Jb. XI, 5) nicht unbeantwortet bleiben würde, war vorauszusehen, und M. Simon war gewifs der berufenste Verteidiger der Metageometer. Nur hat ihn leider sein Kampfeseifer in der Form des Angriffs über das Ziel hinausgeführt, und H. Schotten mufste sich begnügen, die persönlich zugespitzten Vorwürfe durch einfachen Hinweis auf seine Arbeit abzulehnen. Immerhin enthält M. Simons Schreiben mehrere sachlich treffende Bemerkungen. Nicht durch Verleugnung oder im Widerspruch zur Anschauung sind Lobatschewsky und Bolyai zu ihrer Erweiterung der Geometrie gekommen, sondern weil sie eben nicht „sehen“ konnten, dafs zwei parallele Gerade sich in dem-

selben unendlich fernen Punkt schnitten, was die notwendige Voraussetzung der Euklidischen Geometrie ist. Aus einem Referat M. Simons über Recknagels Ebene Geometrie seien ein dem Berichterstatter bedenklicher und zwei treffende Aussprüche erwähnt: „Der Winkel ist die Grenze des Kreis-Sektors bei über jedes Mafs wachsendem Radius"; „Jedenfalls gehört der Kreis vor den Winkel"; „Die Kreisberechnung ist das klassische Beispiel der antiken Differentialrechnung".

Wem das Werk von Engel und Stäckel über die *Theorie der Parallellinien* zu umfangreich zum Studium ist, dem sei die kurze und treffende Besprechung von S. Oppenheim in der Msch. empfohlen. Mit grofsem Geschick werden die interessanten und weniger allgemein bekannten Dinge herausgesucht und klar dargestellt, so z. B. die Verdienste Saccheris und Lamberts. Beide haben richtig erkannt, dafs es möglich ist, die Winkelsumme im Viereck kleiner oder gröfser als vier Rechte anzunehmen, und letzterer leitet sogar aus dem sphärischen Viereck den Schlufs ab, dafs der Überschufs proportional der Fläche sein mufs. Einen Beitrag zur schulmäfsigen Behandlung der *Winkel mit bez. parallelen Schenkeln* liefert J. Klug. a und b bedeuten zwei Gerade, dann ist der Winkel a b die Gröfse der Drehung, welche a nach b überführt, Scheitelwinkel sind also gleich, b a ist das Supplement von a b; wenn man wieder von a ausgeht, so kann man die Drehungsrichtung b a auch als die der vorhergehenden (a b) entgegengesetzte bezeichnen. Das hat ja seine Bedenken, weil man gewöhnlich setzt $ab + ba = o$, während hier $ab + ba = 180^0$ ist, aber es hat den Vorteil, die ganzen Sätze über die Winkel an Parallelen in einem Doppelsatz zusammenzufassen: „Zwei Winkel mit beziehungsweise parallelen Schenkeln sind gleich oder ihre Summe ist 2 R je nachdem die Drehungsrichtung gleich oder entgegengesetzt ist." Ein entsprechender Satz gilt, wenn die Schenkel senkrecht stehen.

In der *Streckenmultiplikation* und zwar der transversalen nach J. C. V. Hoffmann (vgl. Jb. XI, 7) liegen nach Thiede zwei Denkakte vor, in dem stillschweigend der rechte Winkel vorausgesetzt wurde. Konsequenterweise müsse man dann bei Berechnung der Geschwindigkeit auch von der Division einer Strecke durch Sekunden sprechen. Er macht darauf aufmerksam, dafs die technische Fähigkeit im Gebrauch der Zahlen, welche wir uns als Kinder im Umgang mit dem Einmaleins angeeignet haben und heute besitzen, uns die ursprünglich nötige sachliche Anschauung leicht etwas zu kurz abmachen lasse. Den dritten Teil einer Sache nehmen heifst zunächst die Sache in drei gleiche Teile zerlegen und dann sich einen einzelnen d. h. zugleich jeden einzelnen der Teile seiner Gröfse nach vorstellen. Auf die Sieverssche Arbeit, die an denselben Gegenstand anknüpft, wurde schon oben hingewiesen. In J. C. V. Hoffmanns Entgegnung ist die Behauptung, dafs eine Linie aus Punkten bestehe, sehr bedenklich, und eine unendlich kleine Teilstrecke einem Punkte gleich setzen, führt zur Aufhebung der Differentialrechnung.

In den LL. finden sich über den Pythagoreischen Lehrsatz zwei Ab-

handlungen, von Drefsler und von Menge. Die erstere mufs a. a. O. Heft 52 S. 63 nachgesehen werden, besonders ist das Böttchersche Modell und die Reichsche Figur nicht allgemein bekannt. Die Hülfsbogen Drefslers erleichtern den Euklidischen Beweis unzweifelhaft erheblich. Menge bringt unter dem Titel „Eine mathematische Lehrprobe aus dem Altertum" das klassische Beispiel für die sokratische Methode, durch passende Fragen und Anschauung einen gänzlich unwissenden Sklaven den Lehrsatz des Pythagoras in der speziellen Form finden zu lassen, dafs das Quadrat über der Diagonale eines Quadrats gleich dem doppelten des ursprünglichen ist. Ob unsere heutigen Heuristiker sich nicht dem Meister überlegen dünken würden, wenn sie diese Skizze lesen?

Kewitsch reklamiert die Ausdrücke Umkreis, Ankreis und Inkreis des Dreiecks als seine Erfindung. Trotz aller Anfeindung werden sie sich durch ihre Kürze immer mehr Freunde erwerben. J. C. V. Hoffmann macht auf den Fehler aufmerksam, der in der Sprechweise liegt: „Die Kreise berühren einander von innen." Auf Dobriners Vortrag über *Flächenvergleichung und Ähnlichkeitslehre* sei hier schon hingewiesen. Bei Besprechung seines Buches wird näher darauf einzugehen sein. C. Helms *Determinationen zu Dreiecksaufgaben* sind methodisch interessant. Er behandelt dies Kapitel wie Fr. Meyer mit allen Hilfsmitteln der Schulmathematik, insbesondere Trigonometrie. Auch hebt er neben den gewöhnlich nur in Betracht gezogenen Fällen, ob das Dreieck unmöglich oder möglich, allenfalls ob es ein- oder mehrdeutig bestimmt ist, die Fälle hervor, wo das Dreieck gleichschenkelig oder rechtwinkelig wird.

Der Antrag Vollherings auf *Einführung der Logarithmen und der Trigonometrie in die sächsischen Realschulen* wurde von der Versammlung der sächsischen Realschulmänner angenommen. Da selbst die Gymnasien in Preufsen jetzt dies Gebiet behandeln, wird Sachsen sich wohl der Forderung nicht auf die Dauer entziehen können.

Zur *Trigonometrie* sind in den LL. zwei Abhandlungen erschienen, deren Titel schon manche zum Widerspruch reizen: A. Schülke empfiehlt, Trigonometrie wenigstens zuerst *ohne Logarithmen* zu betreiben und zeigt an einer Reihe von Beispielen, wie man mit Hilfe einer kleinen Tafel (vgl. Jb. VII, 15) und abgekürzter Multiplikation und Division durch nicht zu umständliche Rechnung Resultate von hinreichender Genauigkeit gewinnt. M. Schusters *Trigonometrie ohne Formeln* ist auch nicht ganz wörtlich zu nehmen. Erspart wird der Sinus- und Cosinus-Satz durch Zerlegung jedes schiefwinkligen Dreiecks in rechtwinklige. Allerdings ergiebt sich die Notwendigkeit, den allgemeinen Pythagoras noch aufser den Definitionen der goniometrischen Funktionen zu benutzen. Wichtig erscheint dem Berichterstatter der Nachweis, dafs man eben bei wenig Formeln viel mehr geometrisch anschaulich und dadurch allgemein bildender verfährt, als wenn man erst mit der öden Ableitung einer Menge von Formeln das Gedächtnis beschwert und dann ganz mechanisch rechnen läfst.

Wie bisweilen räumliche Beziehungen zur Ableitung planimetrischer

Sätze führen, zeigte Rohn in einem Vortrag auf der Philologenversammlung. Die perspektive Lage wird vom Schüler in der Regel leichter im Raum wie in der Ebene erkannt. Aus der Ztschr. für Schulgeographie referiert M. Richter für HZ. und hebt unter anderem hervor, dafs nach Leonhardt scharf zu unterscheiden sind: „Geographische Breite“, d. i. der Winkel, den der Erdradius des Ortes mit der Äquatorebene bildet; „Breitenkreis“, d. i. der geometrische Ort der Punkte gleicher geographischer Breite, zu bestimmen durch eine Ordnungszahl; „Breitengrad“, der Abstand zwischen zwei aufeinander folgenden Breitenkreisen, zu messen durch eine Länge gleich 111 km. Noch häufiger ist die Frage nach der Aussichtsseite auf der Erde zu beantworten. Kirchhoff giebt für den Radius des Aussichtskreises $r = 3{,}84 \sqrt{h}$, wo r in km gefunden wird, wenn h in m gegeben ist. Die überschaute Fläche ist gleich 46h qkm.

II. Lehrmittel.

1. Gesamtgebiet der Mathematik.

Der *mathematische Leitfaden für Realschulen* von H. Bork, P. Crantz und E. Haentzschel ist ein brauchbares Buch. Der erste Teil giebt auf 180 Seiten die Arithmetik und Planimetrie, der zweite Teil die Trigonometrie und Stereometrie auf 120 Seiten. Der zweite Teil ist aber verhältnismäfsig, da er in einem Schuljahr zu erledigen ist, ausführlicher und er enthält auch manches Entbehrliche. Aber viele wünschen ja ein Lehrbuch, aus dem der Lehrer ausscheiden kann, was ihm nicht behagt. So ganz überflüssig ist es dann aber nicht, wenn die wirklich notwendigen Abschnitte irgendwie gekennzeichnet werden. Die Verfasser von Lehrbüchern müssen darin mit ihrer Meinung hervortreten; denn sie wollen doch eben einen Beitrag auch zur Stoffauswahl liefern, die mindestens ebenso wichtig ist, wie Verbesserungen in der Darbietung von Einzelheiten, zumal in einem Buch, das sich grundsätzlich an den üblichen Lehrgang hält. Eine Ausnahme von dem letzteren macht allerdings in der Trigonometrie die Ableitung der goniometrischen Funktionen für stumpfe Winkel, die in ansprechender Weise auf die angenommene Allgemeingültigkeit der Formel $\sin\alpha = 2\sin\frac{\alpha}{2}\cos\frac{\alpha}{2}$ begründet wird. Dafs das Additionstheorem in das Pensum hineingezogen ist, läfst sich rechtfertigen, der Berichterstatter würde aber die direkte geometrische Ableitung aller vier Formeln der durch Substitution vorziehen. Der weiteren Beschäftigung mit rein goniometrischen Formeln, wie $\operatorname{ctg}\frac{\alpha}{2} + \operatorname{ctg}\frac{\beta}{2} + \operatorname{ctg}\frac{\gamma}{2}$ sollte aber nicht durch das Lehrbuch Vorschub geleistet werden. Auch in der Dreiecksberechnung ist zu viel geboten. Die unpraktischen Formeln für $\sin\frac{\alpha}{2}$ und $\cos\frac{\alpha}{2}$ wird

doch kein Lehrer anwenden lassen, wenn die für $\operatorname{tg}\frac{\alpha}{2}$ bekannt ist. Der Abschnitt über Feldmessung ist gut, der über Koordinaten sollte fehlen. In der Stereometrie wird ebenfalls zu weit gegangen, die Ableitung der Formeln für den Obelisk, für die Kugelscheibe und ähnliches erfordern viel Zeit. Die Behandlung der Perspektive ist eher zu rechtfertigen, da sie praktisch dem Schüler aus dem Zeichenunterricht bekannt ist. Genügen würde für die Mathematikstunde die Anweisung zur axonometrischen Darstellung. Die Erwähnung des Rechenstabs hat ja vielleicht den Nutzen, Lehrer auf denselben aufmerksam zu machen. Im Anhang sind die physikalischen und astronomischen Konstanten willkommen; die Formelsammlung, die doch wohl zum Auswendiglernen und nicht zum Nachschlagen bestimmt ist, sollte gekürzt werden. Ebenso wird die Tabelle der natürlichen Werte der goniometrischen Funktionen, die in jeder Schullogarithmentafel enthalten ist, fortbleiben müssen oder nach Art der Schülkeschen auf brauchbare Intervalle abzukürzen sein. Weit einverstandener kann sich der Berichterstatter mit dem ersten Teil erklären. Die Bezeichnung gleicher Stücke durch kleine Striche in den Figuren erleichtert dem Schüler das Verständnis, ebenso die Schraffierung der Endfigur bei Verwandlungsaufgaben. Dafs beim Quadratwurzelausziehen von der abgekürzten Division kein Gebrauch gemacht wird, ist um so auffallender, als Bork sie in seinen mathematischen Hauptsätzen für das Gymnasium (vgl. Jb. IX, 21) gleich in der Einleitung lehrt, also doch wohl für besonders nützlich hält, und auch die Mitverfasser einverstanden sind, bei der Berechnung der Logarithmen von der abgekürzten Multiplikation Gebrauch zu machen (vgl. S. 168). Der zweckmäfsige Tabellenanhang des ersten Teiles stimmt mit dem in Borks Hauptsätzen überein, doch ist für den Logarithmus das trotz aller Beschlüsse von Versammlungen nicht unterdrückbare Zeichen log aufgenommen. Das Gesamturteil über das Werk geht dahin, dafs es seinen Zweck an Realschulen erfüllen wird, dafs der Berichterstatter aber bedauert, es nicht als besser als manche der vorhandenen bezeichnen zu können.

H. Dobriners *Leitfaden der Geometrie* enthält den geometrischen Lehrstoff der Realschulen einschliefslich der Trigonometrie und Stereometrie. Es ist unter die methodischen Lehrbücher zu rechnen, wenn es auch äufserlich mit wenig Abweichungen streng systematisch gegliedert erscheint. Der Lehrer wird eben durch die Reihenfolge der Sätze zu einem methodischen Verfahren gezwungen, das hinreichend eigenartig ist, um das Erscheinen eines neuen Lehrbuches zu rechtfertigen und doch wieder von dem üblichen Verfahren nicht so weit abweicht, um sich nicht rasch Freunde zu gewinnen. Die Definitionen sind vollzähliger als gewöhnlich und schärfer als häufig, bisweilen infolgedessen nicht ganz leicht. Doch gewöhnt man sich bei einigem Nachdenken daran und der Schüler, dem sie nur in dieser Form entgegengetreten sind, wird vielleicht weniger Bedenken empfinden, als der Lehrer, der anderes gewöhnt ist. Die Be-

gründung der Proportionalität auf die Flächenvergleichung ist mit Glück einheitlich durchgeführt. Die Figuren sind sauber und durch Verwendung verschiedener Farben ungemein anschaulich. Nicht ganz bequem ist, dafs die Zeichnungen zu einem besonderen Heft am Schlufs des Buches vereinigt sind, doch wird gerade diese Einrichtung auch einzelne Liebhaber finden. Die Fundamentalaufgaben, zum Teil mit neuen eleganten Lösungen, z. B. die Konstruktion der vierten Proportionale durch eine an die Ergänzungsrechtecke erinnernde Figur, sind der Planimetrie eingefügt, sonstige Aufgaben sind nur in beschränkter Zahl gestellt. Die Trigonometrie ist brauchbar, bietet aber wenig Besonderes. Die Stereometrie wird durch die klaren Zeichnungen wesentlich gefördert, der Abschnitt über perspektivisches Zeichnen ist verhältnismäfsig ausführlich. Das ganze Buch kann warm empfohlen werden.

Von B. Hülsens Bearbeitung des *Lehrbuchs der Elementar-Mathematik von Haller von Hallerstein* ist der erste Teil, das Pensum der Quarta und Untertertia, in 6. Auflage erschienen. Leider gewährt es nach des Verfassers eigener Mitteilung kein treues Bild des gegenwärtigen Unterrichts an den Kadettenkorps, da während des Drucks des Buches Änderungen im Lehrplan eingetreten sind, die eine erhebliche Beschränkung des mathematischen Lehrstoffes bezwecken. Diese kann man auch wirklich bei Durchsicht des vorliegenden Buches vor allem den Mathematiklehrern an den Kadettenkorps gönnen, denn es mufs eine Riesenleistung gewesen sein, die Fülle von Konstruktionsaufgaben auch nur einigermafsen zu bewältigen. Das ist ja das alte Lob der Kadettenkorps, dafs in ihnen wie in kaum einer Civilanstalt alle Schüler einer Klasse gleichmäfsig gefördert werden. Im arithmetischen Pensum steckt auch noch recht viel, was aufserhalb der Kadettenkorps für überflüssig gehalten wird, so die Rechnungen mit hohen Potenzen. Aber als musterhaft mufs die Beschränkung bezeichnet werden, welche in den auswendig zu lernenden Formeln geübt wird.

Von Fr. Bufslers *Elementen der Mathematik* und *Mathematischem Übungsbuch,* beide in je zwei Teilen, ist die zweite Auflage erschienen (vergl. Jb. VIII, 28; IX, 23). Da der zweite Teil für Gymnasien, für welche die 1. Auflage ausschliefslich bestimmt war, von vornherein zu umfangreich angelegt war, hat es nur geringer Erweiterungen bedurft, um das Buch für Realanstalten ausreichend zu machen. Zeichnungen und Papier lassen zum Teil zu wünschen übrig, besonders letzteres schädigt den deutlichen Druck. Der Inhalt ist gut, bedarf allerdings der Sichtung durch den Lehrer, die Aufgaben sind zum Teil recht schwer.

H. Maertens hat aus den bei Reifeprüfungen an Realschulen gestellten Aufgaben eine Sammlung *mathematischer Aufgaben* für die erste Klasse der Realschulen und Realprogymnasien, sowie der Untersekunden der neunstufigen Realanstalten ausgewählt und eine Reihe eigener Aufgaben, besonders Zahlenrätsel und Feldmefsaufgaben hinzugefügt. Die Arbeit ist verdienstlich, die letzte Zufügung auch, über Zahlenrätsel denkt

der Berichterstatter anders. Sollte es nicht genügen, die Länge von Naumburg und Görlitz bis auf Minuten genau anzugeben? Der Verfasser hat ja in erfreulicher Weise mit seinen Schülern Feldmefsaufgaben ausgeführt und dadurch gewifs einen Abscheu vor dem unsinnig genauen Rechnen mit fingierten Zahlen gewonnen. P. von Schaewens *500 Aufgaben aus dem mathematischen Pensum der Untersekunda* lag dem Berichterstatter leider nicht vor. Die Zahlen scheinen zweckmäfsig gewählt zu sein, da die Resultate glatt aufgehen.

Von J. Ducrues *Absolutorialaufgaben* ist die 7. Auflage erschienen, welche bis 1897 ergänzt ist. Da die Aufgaben in Bayern vom Staatsministerium gestellt werden, so stellt die Ducruesche Sammlung nicht wie die Martussche für Preufsen und die Wallentinsche für Österreich den Hochpunkt der Leistungen, sondern das Mindestmafs dar. Von diesem Gesichtspunkte aus mufs man sagen, dafs das Erreichte volle Anerkennung verdient. Es gehört treue Arbeit des Lehrers in der Prima dazu, sämtliche Schüler zu befähigen, die gestellten Aufgaben genügend zu lösen. Die Freiheit des Unterrichts wird allerdings sehr beschränkt, aber die zweckmäfsige Auswahl der Aufgaben weist andererseits den suchenden Lehrer auch von vornherein auf erspriefsliche Gebiete der Mathematik. Während Ducrue nur die nackten Aufgaben bietet, also nicht einmal Zahlenresultate, hat J. Groissl die Absolutorialaufgaben an den humanistischen Gymnasien mit Anleitungen und Lösungen versehen, also für manche wohl eine Eselsbrücke geschaffen, anderen aber doch ein nützliches Hilfsmittel für den Selbstunterricht geboten. Die Darstellung ist, soweit der Berichterstatter sie geprüft, klar, die Zeichnungen sind sorgfältig.

Martus' altbewährte *Sammlung mathematischer Aufgaben* ist in 10. bezw. die Resultate in 9. Auflage erschienen (vgl. Jb. IIB 181, V 18). Es ist wenig verändert, die mitteleuropäische Zeit wird berücksichtigt. Kettenbrüche und Wahrscheinlichkeitsrechnung fristen nur noch eine geduldete Existenz in kleinen Lettern. Die Oberrealschulen werden nicht auf sie verzichten und würden gewifs auch gern eine Vermehrung um Aufgaben aus der Differentialrechnung sehen, die bisher nur bei Maximalaufgaben zur Verwendung kommen kann. Es sind ja in unserer Zeit viele gute Sammlungen erschienen und der Vorwurf, dafs in manchen Kapiteln des Martus leichte Aufgaben gänzlich fehlen, ist berechtigt. Aber man greift doch immer wieder gern an Realanstalten zum Martus, weil man an ihm gewissermafsen proben kann, ob man auf der Höhe steht.

Fr. Wallentins *Maturitätsfragen*, in 5. Aufl. erschienen, beschränken sich auf Gymnasien und Realschulen, lassen also die Oberrealschulen bei Seite. Während wir in Deutschland im allgemeinen in der Mathematik den Österreichern den Vorrang lassen müssen und langsam ihren Fufstapfen folgen — so ist die Wichtigkeit der analytischen Geometrie und die Entbehrlichkeit der Spielereien mit Dreieckskonstruktionen dort seit einem Menschenalter eingesehen — befremdet es, Zahlenresultate zu finden, die auf

siebenstellige Logarithmentafeln schliefsen lassen. Sollte dieser Zopf von Zeitschriften wie die ZR. und die Msch. ungerügt geduldet werden?

2. Rechenbücher.

In der Reformbewegung auf dem Gebiet des Rechenunterrichts nimmt Rudolf Knilling einen hervorragenden Platz ein. Sein im Jahre 1884 erschienenes Erstlingswerk ist in diesen Jahresberichten wohl wiederholt erwähnt aber nicht besprochen worden. Sein neues Buch *Die naturgemäfse Methode des Rechenunterrichts*, dessen erster Teil: Die psychologischen Grundlagen der naturgemäfsen Rechenmethode, erschienen ist, mufs deshalb eine etwas eingehendere Berücksichtigung erfahren, zumal es sich zu jenem ersten Werk wie Wein zu Most verhält. Als Grundlagen des Rechenunterrichts sieht er jetzt nicht nur die Psychologie sondern auch die Geschichte des Rechenunterrichts an und gewinnt dadurch die volle Fühlung mit dem bisher Geleisteten und bisher Üblichen. Das hindert natürlich nicht, dafs er von demselben in zahlreichen und wesentlichen Punkten abweicht, und diese sollen im Folgenden hervorgehoben werden, ohne dafs sich der Berichterstatter mit den Ansichten des Verfassers durchweg einverstanden erklärt. Die Zahlen bezeichnen sowohl Dinge wie auch eine eigentümliche Art von Verhältnissen und Beziehungen, sie sind also Objektbegriffe und Beziehungsbegriffe zugleich. Bei allen realen Zahlen haben wir ein Dreifaches zu unterscheiden, das Wieviel, die Art der Dinge und einen Namen für die Wirkung z. B. 6000 ℳ Schulden 100 Arbeiter beim Brückenbau. Die Zahlen der arithmetischen Wissenschaft und des Unterrichts erscheinen deshalb als blofse schemenhafte Nachbildungen der realen Zahlen. Man unterscheidet zunächst „Hauptzahlen“, welche für sich einen deutlichen Menge- und Gröfsenbegriff geben und darum unmittelbarer Gegenstand des Rechnens sein können, und „Nebenzahlen“, welche entweder überhaupt keinen zum Rechnen tauglichen Menge- oder Gröfsenbegriff enthalten oder erst in Verbindung mit den eigentlichen Zahlen zu einem solchen führen. Die Hauptzahlen werden eingeteilt in die Zahlen natürlicher Einheiten, d. i. Zahlen von Dingen, also z. B. von Menschen, Bäumen, Häusern, Strichen, Punkten u. s. w., in die Zahlen gemessener Einheiten, also Metern, Gramm, Litern, Mark, und Zahlen mathematischer Einheiten, die lediglich ein Erzeugnis des Menschengeistes sind, denen nichts Wirkliches entspricht. Die Kenntnis dieser Zahlformen mufs sich auch der Mathematiker erst durch die Induktion aus der Erfahrung verschaffen. Die Nebenzahlen sind entweder Ordnungszahlen, oder Zahlen für logische Mannigfaltigkeiten für qualitativ und quantitativ verschiedene Dinge, wie zweierlei Getränke, viererlei Lehrgegenstände, oder Operationszahlen, vor allem der Multiplikator, der Divisor, der Nenner, der Exponent. Die letzteren erscheinen als Zahlen von Zahlen, während die Hauptzahlen Zahlen von Dingen sind. Die natürlichen Zahlen setzen nun nicht blofs voraus, dafs die gedachten Dinge

von gleicher Art sind (Bäume, Gänse, Eier) sondern auch, dafs sie von annähernd gleicher räumlicher Gröfse sind. Sonst „wäre es einfach nicht wahr, dafs 6 Äpfel mehr sind als einer“. Freilich vermögen wir auch die begriffliche Gleichwertigkeit zum Ausgangspunkt unserer Zahlbeziehung zu machen, also das Eichenblatt als ein grünes Ding zu einem Grashalm, einem Laubfrosch, einem Jäger und einem Lampenschirm hinzuzählen; aber die Zahlen, welche wir auf diese Weise erhalten, eignen sich nimmermehr zum Rechnen. Hingewiesen sei auf das Kapitel über die Schranken und Grenzen der natürlichen Zahl, indem auch das Interesse, das die verschiedenen Lebensalter und Berufe an verschiedenen Zahlen nehmen, gewürdigt wird. Das Kind zählt mit gröfstem Vergnügen Spatzen, Fensterscheiben, Wolken, unterscheidet wieder zwischen grünen, roten, gelben Perlen, der Statistiker zählt oft auch nach höchst äufserlichen Merkmalen, so die Menschen nach der Farbe der Augen, der Haare usw. Das Kind interessiert sich für die Dinge an sich, der Erwachsene für die realen Beziehungen und Verbindungen der Dinge. Mit besonderer Schärfe wird der Gegensatz zwischen natürlichen und gemessenen Zahlen hervorgehoben. Die letzteren entstehen durch Teilen eines Kontinuums (Linie, Körper) oder einer Mehrheit von Dingen, die dem Auge als eine einzige zusammenhängende Masse erscheint, wie ein Haufen Getreide. Die Einheiten der natürlichen Zahlen sind in der Gröfse einander nur ähnlich, die der gemessenen Mengen dagegen gleichen sich aufs Haar. — Das Mitgeteilte umfafst kaum den vierten Teil des Buches und giebt doch wohl eine Vorstellung von der Reichhaltigkeit und Neuheit des Inhalts. Nur einzelnes sei noch erwähnt: man „könnte die Ordnungszahlen sogar als die gröfste, umfassendste Zahlengattung erklären“. Der Multiplikator soll als kleine Zahl links hoch vor dem Multiplikandus, der Divisor links tief, der Nenner rechts tief ebenfalls in kleinen Ziffern gestellt werden. Sehr fesselnd ist das Kapitel über Zahlenanschauung, die bei normalen Menschen nicht über 4 gehe. Die sogenannten Zahlbilder aus Punkten seien eben nur neue Zahlzeichen, also die fünf Punkte auf dem Dominostein stehen statt des Zeichens 5, nur kann man allerdings hier durch Abzählen das Gedächtnis kontrollieren. Das Zählen definiert der Verfasser als „eine Erfindung, durch welche wir die real gegebenen Mengen der Dinge erhalten“. Nicht in Kürze wiederzugeben ist die Begründung der Behauptung, dafs es nicht blofs zwei sondern ein Dutzend Divisionsgattungen giebt. An allen Stellen zerstreut finden sich schon praktische Hinweise auf den Rechenunterricht, aber erst der 2. Teil dieses lesenswerten Buches wird die Anwendung der Theorie auf die Praxis bringen. Drefsler schliefst seine eingehende Besprechung des Knillingschen Werkes mit dem Satz: „Trotz und vielfach gerade wegen der Gefahr, dafs der Leser kaptiviert wird, bietet das Werk Interessantes genug, um nicht blofs denen zur Durcharbeitung empfohlen werden zu können, welche die „Reform“ kennen, sondern allen, die die Bestrebungen des Volksschulunterrichts verfolgen“.

Durch Knillings Buch wurde der Berichterstatter auf M. Sterners *Geschichte der Rechenkunst* hingewiesen, die allerdings schon 1891 erschienen ist, aber bisher nicht in diesem Bericht besprochen wurde. Der starke Band von 500 Seiten kann natürlich hier nicht eingehend behandelt werden, aber wie Schottens vergleichende Planimetrie von keinem Verfasser geometrischer Lehrbücher, so sollte auch Sterners Geschichte der Rechenkunst von keinem ungelesen gelassen werden, der über das Rechnen etwas Neues veröffentlichen will. Vortrefflich ist die Übersicht über den Rechenunterricht in seiner gegenwärtigen Form, zuerst werden die gemeinsamen Errungenschaften, dann aber die Divergenzpunkte hervorgehoben. Die Objektivität des Urteils, die präzise Fassung der Kernpunkte, die vollständige Litteraturangabe machen das Buch zur raschen wie zur gründlichen Orientierung geeignet. Häufig wird die kleine Schrift von Villicus (vgl. Jb. VI, 14) zitiert, z. B. bei den Namen der Grundzahlen. Die Zahl sechs beginnt in 24, die Zahl sieben in 26 Sprachen mit s. Saubere anschauliche Zeichnungen erklären die Rechenkunst der Ägypter, Chaldäer und Chinesen. Bei den letzteren wird ausführlich auf das berühmte Buch Yekim des Kaisers Fohi eingegangen, das nach vielen vergeblichen Versuchen endlich von Haupt entziffert worden ist als die Bildung der sechsten Potenz des Binoms a + b durch Quadrierung des Cubus von a + b. a wird durch einen langen Strich, b durch zwei kurze angedeutet == bedeutet ab, == ba u. s. w. In der Rechenkunst der Inder erscheint schon unsere neueste Stäbchenmultiplikation. Eingehend wird natürlich die Frage besprochen, ob wir unsere Ziffern arabische nennen dürfen. Etwas kurz wird die Geschichte der Maſse abgethan. Das Kopfrechnen ist erst von der Mitte des 18. Jahrhunderts schulmäſsig gepflegt worden. Sehr vernünftig sagte aber schon damals Hübsch „man hüte sich, das Kopfrechnen in ein Kopfzerbrechen umzuwandeln, denn dies ist der Gesundheit nachteilig und schwächt die Lebensgeister“. Der wesentliche Fortschritt des XIX. Jahrhunderts besteht darin, daſs man nicht mehr ausschlieſslich darauf ausgeht, das Rechnen leicht und geschwind zu lehren, sondern es als eine Förderung der Denkthätigkeit aufzufassen. Im Anschluſs daran wird in einem besonderen Kapitel das Rechnen im Dienst der sittlichen Bildung dargestellt.

Das *Rechenbuch* von H. F. Munderloh und C. H. Kröger ist in 20. Auflage von J. Lueken bearbeitet worden. Dasselbe ist für höhere Schulen nicht zu empfehlen, da die Musterbeispiele in ungeschickter Weise ausgerechnet werden: Mit 20 wird lang dividiert, um $2\frac{1}{2}$ mit $5\frac{1}{5}$ zu multiplizieren, werden beide erst in Dezimalbrüche verwandelt. Die Lösungen sind dem Buch hinten angebunden. Die Aufgaben an sich sind nicht übel.

Klunzingers *Zweimal tausend Aufgaben* für das mündliche und schriftliche Rechnen sind für Schulaspiranten, Landexamenkandidaten, gehobene Oberklassen und Fortbildungsschulen bestimmt und für diese auch brauchbar.

Heilmanns *Materialien für den Unterricht im Rechnen und in der Buchführung* sind in 2. Aufl. erschienen (vgl. Jb. VII, 20). Dasselbe ist recht geeignet für die oberen Klassen der Realschule, zumal nun auch Aufgaben zur Anfertigung von Kontokorrenten aufgenommen sind. Für die dritte Auflage empfiehlt der Berichterstatter die Zufügung eines alphabetischen Registers der erklärten kaufmännischen Ausdrücke.

3. Arithmetik und Algebra.

A. Lehrbücher.

Die Elemente der Arithmetik von H. Seeger sind in 2. Auflage erschienen. Der Verfasser ist ein energischer Vorkämpfer für Betreibung der Infinitesimalrechnung in Prima; er wird dadurch naturgemäfs dazu geführt, die Arithmetik in den Mittelklassen quantitativ zu entlasten und qualitativ zu vertiefen. Er baut auf einem gut arithmetisch erteilten Rechenunterricht auf und mutet infolgedessen dem Untertertianer manches zu, was sonst erst in Untersekunda betrieben wird. Auch die Aufgaben, die er stellt, denn das Buch enthält nicht nur die Theorie, sind zum Teil schwer. Das Kapitel über abgekürzte Multiplikation und Division sollte aber fortbleiben. Bei der frühen Einführung der Logarithmen ist es entbehrlich. Einige Druckfehler (S. 3, S. 14) stören, $^3/_5$ wird doch wohl am einfachsten als 0,6 radiziert, auch das Vorkommen zweier von einander abhängigen Gleichungen in einem System gehört doch nicht zu den Unmöglichkeiten. So läfst sich im Einzelnen manches aussetzen, aber im Ganzen ist der Lehrgang klar und die Auswahl der Aufgaben eine gelungene. Noch besser gefällt dem Berichterstatter der 2. Teil, welcher das Pensum der O III bis O II enthält. Musterhaft ist z. B. die Darstellung der Leibrenten- und Lebensversicherungen, der eine Sterblichkeits- und eine Leibrententafel beigefügt ist, da letztere nur in wenigen Logarithmentafeln (z. B. in Schuberts 4stelligen) geboten wird. Das Buch ist ja zunächst auf das Realgymnasium in Güstrow zugeschnitten, aber da die Infinitesimalrechnung ihren wenn auch langsamen Einzug in die Realanstalten hält, wird eine Verschiebung des arithmetischen Unterrichts die Folge sein, der der Verfasser mit seinem Buch entschieden zweckmäfsig vorarbeitet.

Als Handbuch für Lehrer und zum Selbstunterricht ist das *Ausführliche Lehrbuch der Arithmetik und Algebra* von W. J. Schüller zu empfehlen (vgl. Jb. VI, 31), das in 2. Aufl. erschienen ist. Der Verf. ist in der mathem. Litteratur gut bewandert, die Darstellung ist klar, bisweilen etwas ausführlich. Das Buch umfafst das Pensum der Realschulen und über dasselbe hinaus die Lehre von den komplexen Zahlen. Warum bei dieser die geometrische Multiplikation und Division nicht gegeben ist, wo doch die Potenzierung gezeigt wird, ist nicht recht verständlich. Auch die wirkliche Berechnung von einigen Logarithmen sollte gelehrt werden. Praktisch ist ein alphabetisches Sachregister.

H. Servus *Regeln der Arithmetik und Algebra* sind von dem Verf. der Öffentlichkeit übergeben, „weil ihm kein Werk bekannt ist, das die Regeln der Arithmetik in klarer übersichtlicher Weise enthält und aus dem die Schüler die genannten Regeln zu erlernen vermögen. Der Lehrer war stets genötigt, diese Regeln seinen Schülern zu diktieren.“ Der letzte Satz ist entschieden falsch, denn es giebt recht viele Mathematiklehrer, die noch nicht gleich die ganze Buchdruckerkunst ignorieren, weil ihnen in dem eingeführten Lehrbuch einmal ein Satz nicht gefällt, und der erste Teil der Behauptung ist so subjektiv, dafs es schwer ist, darüber keine Satire zu schreiben. Nun enthält das Buch des Verfassers wirklich Gutes, und für den Selbstunterricht und den Lehrer ist es recht brauchbar: An welcher Schule aber wird ein 365 Seiten starkes Regelbuch für Arithmetik eingeführt werden? Wenn wirklich, wie der Verf. verlangt, alle fett gedruckten Regeln wörtlich auswendig gelernt werden sollen — die über die Additionsmethode von linearen Systemen ist 12 Zeilen lang, die über Partialdivision gar 14 — so bleibt für das Lösen von Aufgaben, das doch wohl in den Mittelklassen die Hauptsache ist, ganz gewifs wenig Zeit übrig. Wozu soll auch der Schüler auswendig lernen: „Jede kubische Gleichung, welche ein Glied mit x^2 enthält, läfst sich leicht in eine solche umwandeln, welche die Unbekannte in der zweiten Potenz nicht enthält,“ zumal es nicht richtig ist; denn es ist theoretisch so schwer, dafs der Verf. es gar nicht ableiten kann, sondern einfach $x = z - \frac{1}{3} a$ setzt, ohne zu erklären wie er dazu kommt, und praktisch erfordert es eine recht tüchtige Rechnung, selbst wenn man das Verfahren der sogenannten Wurzelverkleinerung (vgl. z. B. Bürklen, Math. Formelsammlung § 33) anwendet, das dem Verf. nicht bekannt zu sein scheint. Der Hauptvorzug der Formel geht ja dem Schüler verloren, wenn er jede einigermafsen wichtige auch noch einmal in Worten auswendig lernen mufs. Das Buch hat also gerade pädagogisch grofse Bedenken, während es wissenschaftlich wenn auch nicht viel Neues, doch i. g. Gutes bietet.

B. Aufgabensammlungen.

T. E. Kösters *Aufgaben aus dem Gebiet der Arithmetik* haben zwar eine zweite Auflage erlebt, der Berichterstatter kann sie aber nicht für zweckmäfsig erklären, am wenigsten für „Mittelschulen“ im norddeutschen Sinn, für welche sie nach dem Titel bestimmt sind. Was sollen Schüler einer solchen Anstalt mit 12. und 18. Wurzeln und symmetrischen Gleichungen 8. Grades? Auch Einzelheiten sind in unglücklicher Form gegeben, wie z. B. die Berechnung der Logarithmen. An praktischen Aufgaben ist Mangel, bei einigen ist die Einkleidung reiner Schein, der sogar zu Trugschlüssen verleitet. Wenn es z. B. (S. 24 Aufg. 60) heifst: In Altona fand man mittags am 9. Oktober 1896, als die Höhe der Sonne 30° betrug, die Schattenlänge einer Tanne 30 m. Wie hoch war die Tanne? So wird doch jeder Schüler zunächst auf die Idee kommen, dafs die Ort- und Zeitangabe etwas mit der Höhe der Tanne zu thun hat,

während der Verf. hier nur die überflüssige astronomische Bemerkung einschiebt, dafs diese Sonnenhöhe gerade am 9. Oktober 1896 mittags in Altona erreicht wird.

H. Piffls *Aufgabensammlung aus der Algebra* ist zwar zur Einführung in Schulen nicht zu empfehlen, aber der Lehrer kann manche Aufgabe daraus zur Abwechselung entnehmen, da alle möglichen Gebiete: Geometrie, Statistik, Geographie, Geschichte, besonders anekdotenhafte, herangezogen werden. Wissenschaftliche Resultate werden ja nicht gefunden, auch nicht gezeigt, wie sie von anderen erarbeitet worden sind, sondern die Aufgaben verstecken nur künstlich irgend eine mehr oder weniger bekannte Thatsache, und der Schüler hat, abgesehen von dem Rechenresultat, das Vergnügen eines gelösten Rätsels. Einige Druckfehler sind zu korrigieren wie Parallelopipedon.

Über Schwerings *Aufgabensammlung* (vgl. Jb. XI, 14) urteilt auch J. Plassmann sehr günstig. Rühmend hebt er die Berücksichtigung des numerischen Rechnens hervor.

H. Lieber und C. Müsebecks *Aufgaben* über kubische und diophantische Gleichungen, Determinanten und Kettenbrüche, Kombinationslehre und höhere Reihen sind ein treffliches Hilfsbuch für Lehrer und Schüler in den Oberklassen von Realanstalten. Aber der Berichterstatter möchte davor warnen, sich durch die zweckmäfsige Anleitung verführen zu lassen, allzutief auf diese Kapitel einzugehen. Die Determinanten sollten nicht über den 4. Grad ausgedehnt werden und die zahlenmäfsige Berechnung derselben hat im ganzen geringen Wert. Selbst der Vater der Determinanten, Baltzer, empfahl für Zahlenbeispiele thunlichst direkte Berechnung ohne Determinanten anzuwenden. Wer aber die erwähnten Kapitel systematisch betreiben will und sich nicht begnügt, einige passende Beispiele aus Martus auszusuchen, oder die in kleineren Sammlungen enthaltenen leichteren Aufgaben zu lösen, dem kann das Buch recht nützlich sein.

C. Logarithmentafeln.

A. Richter schreibt bei Besprechung der Treutleinschen Logarithmentafel (vgl. Jb. XI, 17): „Zum dritten Mal in kurzer Zeit erhalte ich von der Redaktion eine vierstellige Logarithmentafel zur Beurteilung. Ob es sich bestätigen wird: gutta cavat lapidem und die durch meine Feder fliefsenden Tropfen dazu beitragen werden, den rocher de bronce des mathematischen Konservativismus ein wenig auszuhöhlen?“ H. Thieme sagt im PA.: „Mehr und mehr hat sich die Überzeugung Bahn gebrochen, dafs der Arbeit und dem Ziel des mathematischen Unterrichts der höheren Schulen am besten durch 4stellige Logarithmen gedient wird. Diese Überzeugung würde auch schon längst im wirklichen Schulunterricht mehr praktische Erfolge gezeitigt haben, wenn die Einführung neuer Lehrbücher augenblicklich nicht ganz besonders erschwert wäre, trotzdem wird diesen Bestrebungen auf die Dauer der Erfolg nicht fehlen.“ Der Berichterstatter

mufs hier aber doch feststellen, dafs gerade den 4stelligen Logarithmen die Behörden zum Teil ein grofses Wohlwollen entgegenbringen. In Preufsen haben die Prov.-Schulkollegien der Provinzen Westpreufsen und Hessen-Nassau sich dafür ausgesprochen, auch in Hamburg ist die Einführung gestattet und zum Teil schon erfolgt. Ein wesentliches Verdienst wird ja dauernd mit dem Namen Schülke verknüpft sein, dessen treffliche *Tafeln in 2. Auflage* erschienen durch kleine Verbesserungen sich gewifs neue Freunde erwerben werden. Die Logarithmen der goniometrischen Funktionen hat er nunmehr in der üblichen Weise mit der Kennziffer 9. versehen. In mehreren Aufsätzen verteidigt er wieder durch schlagende Nachweise die Vorzüge der 4stelligen Tafeln. Auch O. Strack spricht sich in den SwS. in demselben Sinne aus. F. Bergmann verhält sich in der ZR. noch ablehnend, gewisse Mängel haften den trigonometrischen Tafeln bei Sickenberger und Treutlein an. Leider geben E. Schultz' *Vierstellige mathematische Tafeln* im trigonometrischen Teil noch zu viel schwereren Bedenken Anlafs. Er giebt nämlich auf jeder linken Seite die Funktionen von 0 bis 44^0, auf der rechten von 41 bis 89^0, aber die 8 Kolonnen werden nun so verteilt, dafs die erste Seite die Funktionen des Grades plus $0'$, $1'$, $2' \ldots 7'$, die nächste von $8'$ bis $15'$ u.s.w, so dafs man also zuerst die Minuten auf 8 Blättern suchen mufs und dann die zugehörigen Grade. Das geht noch, aber das Aufsuchen der Numeri ist eine höchst unbequeme Arbeit. Der Verfasser hat allerdings etwas durchaus Originelles geliefert, aber praktisch ist es nicht. Um allen Anforderungen gerecht zu werden, sind die Tafeln in 4 Ausgaben erschienen: 1. Für gewerbliche Lehranstalten, 2. für höhere Lehranstalten, 3. für Gymnasien, 4. für Handwerker- und Fortbildungsschulen. Unbedingtes Lob verdient die Auswahl der für die betreffenden Anstalten gebotenen Tafeln. Die Logarithmen sind vierstellig für vierstellige Numeri gegeben, machen also Interpolation meist entbehrlich. Die physikalischen, astronomischen und technischen Tafeln sind weit reichhaltiger als gewöhnlich, machen die Technikerkalender entbehrlich, wenn auch der Druck nicht viel gröfser ist als in diesen. Besonders nützlich erscheint die in der Gymnasialausgabe allerdings fortgelassene Tafel für n, n^2, n^3, $\sqrt{n}$, $\sqrt[3]{n}$, $1000/n$, πn und $\pi n^2/4$, die einen gediegenen Rechenknecht darstellt. Die vierte der oben angeführten Tafeln kann der Berichterstatter unbedingt empfehlen, ja ihre Einführung sollte selbst neben Logarithmentafeln ernstlich in Erwägung gezogen werden.

Der Berichterstatter hat die Freude gehabt, dafs sein Jb. XI, 16 ausgesprochener Wunsch nach einer *vierstelligen Tafel* von H. Schubert schon in diesem Jahre in Erfüllung gegangen ist. In der bekannten Göschenschen Sammlung, die so manches treffliche mathematische Buch enthält, sind Schuberts „Tafeln und Gegentafeln“ erschienen und zwar mit einer doppelten Neuerung: Alle Logarithmen sind rot gedruckt, alle Numeri schwarz, jede Tafel wird nur in einem Sinn gebraucht, d. h. entweder

zum Auffinden des log. oder des num. und alle direkten Funktionen steigen mit der Seitenzahl, so dafs man bei ihnen nicht rückwärts zu blättern braucht. Gegen die fünfstelligen Tafeln des Verfassers (Jb. XI, 16) sind folgende Änderungen, abgesehen von der Vierstelligkeit, vorgenommen. Sin und Tangens stehen nicht mehr nebeneinander, was in gewissem Sinne zu bedauern ist, dagegen haben die trigonometrischen Gegentafeln eine viel günstigere Anordnung erfahren, indem drei solche geboten werden. 1. Für sin und cosec, 2. für tang und cotg, 3. für sec und cos. Die Vorteile liegen theoretisch auf der Hand, zeigen sich aber noch günstiger beim Gebrauch. Der kurze Anhang bietet erst die natürlichen Werte der Funktionen nebst Gegentafel, dann eine nützliche Lebensversicherungstafel, die die für alle praktischen Rechnungen unentbehrlichen Summen der diskontierten Lebenszahlen erhält. Der Astronomie ist eine Seite gewidmet. Vortrefflich ist die auf drei Seiten gebotene Zusammenstellung der für die Schule notwendigen und ausreichenden Konstanten aus Physik und Chemie. Der Vorzug der Schubertschen Tafel besteht in den kleinen Intervallen, selbst in dem trigonometrischen Teil steigen sie nur bis 50/10 000 bezw. 8′, bei den Logarithmen und Numeri der Zahlen ist wirklich jede Interpolation unnütz, wenn man nicht über vier geltende Ziffern hinausgeht, eine Grenze, die für die Praxis und die Schule ausreicht.

Volle Anerkennung mufs der Berichterstatter aber auch der *fünfstelligen Tafel* von Hartenstein zollen. Der Druck ist klar, die Anordnung vortrefflich. Eine sehr zweckmäfsige Neuerung — ähnliches ist ja allerdings schon vorhanden, aber nicht in so geeigneter Form — ist die Verbindung der Tafel für die Logarithmen der trigonometrischen Funktionen mit einer solchen für die natürlichen Werte. Eine Verwechslung ist ausgeschlossen, da die letzteren, oben stehend, von 10 zu 10 Minuten fortschreiten, die Logarithmen darunter von Minute zu Minute. So ist es auch gelungen, je 2 Seiten genau für einen Grad auszunutzen, ohne dafs das Format gewöhnliches Schulbuch-Oktav überschreitet. Allerdings enthält das Buch nur diese drei Tafeln, aber manchem wird das willkommen sein.

E. Beckers *Logarithmisch-trigonometrisches Handbuch auf fünf Decimalen* ist seines grofsen Formats wegen für Schulen nicht empfehlenswert. Die Zahlen sind klein, aber klar und durch Ober- und Unterlänge deutlich. Die PP. sind für $^1/_{10}$ Minute gegeben. Praktisch ist die Anordnung der Additions- und Subtraktionslogarithmen. An Konstanten sind nur einige astronomische geboten.

D. Abhandlungen.

Aufgaben über Maxima und Minima enthalten Programmabhandlungen von H. Laumann, K. Jansen, Schrader und ein kleines Buch von A. Maurer. Da die Arbeiten von K. Jansen und Schrader sich eng an die analytische Geometrie schliefsen, sollen sie bei dieser be-

sprochen werden. Maurers Buch hat schon eine günstige Rezension von A. Schmidt gefunden. Dieser weist dabei auf das einfache Verfahren hin, $f(x+h)$ zu bilden, daraus $f_1(x)$ und $f_2(x)$ berechnen zu lehren und nun für $f_1(x)=0$, $f_2(x)>0$ ein Minimum $f_1(x)=0$, $f_2(x)<0$ ein Maximum zu konstatieren. Natürlich ist das Differentialrechnung, da aber viele vor den Symbolen Leibniz' und dem Namen ein Grauen haben, so kann man sich ja begnügen, die Sache zu betreiben und Namen und Zeichen noch fortzulassen. Aber man soll doch nicht bei jeder Aufgabe die ganze Entwicklung von neuem vornehmen. Auch Maurer giebt die allgemeine Theorie an geeigneter Stelle, nur möchte er sie nicht zur ausschliefslichen machen. Dafs seine Einzelbetrachtungen vielfach sehr fruchtbar sind und bildender wirken, als wenn einfach nach einem Schema differenziert wird, soll nicht abgeleugnet werden, aber es fragt sich doch, ob die Zeit, welche auf solche Sonderaufgaben verwandt wird, nicht Wichtigerem entzogen wird. Das Büchlein kann aber empfohlen werden. Ziemlich dasselbe kann über die Abhandlung von H. Laumann gesagt werden: Gute Aufgaben, geeignete Lösungen, unter denen auch die allgemeine mit versteckter Differentiation vorkommt, aber weniger Prinzip in der Anordnung, als bei Maurer.

Mohrmanns Abhandlung: *Bestimmung des Koeffizienten in der Potenzreihe, die durch Umkehrung einer gegebenen Potenzreihe entsteht,* führt zu einem auch für die Schule interessanten Resultat, denn seine Methode setzt in den Stand, die sämtlichen Wurzeln trinomischer Gleichungen in der Form konvergenter unendlicher Reihen anzugeben und gleichzeitig in jedem Fall zu entscheiden, ob überhaupt reelle Wurzeln vorhanden sind und wie viele. Aber der Weg zu diesem Resultat ist für die Schule zu hoch.

Im Anschlufs hieran seien zwei Bücher erwähnt, die beide allerdings nicht direkt für den Schulgebrauch bestimmt sind, aber für den Mathematiklehrer doch lesenswert scheinen. Das ist zunächst E. Schröders *Vorlesungen über die Algebra der Logik,* über welche A. Korselt ein 34 Seiten langes Referat in Hoffmanns Zeitschrift geliefert hat, das mehr bietet, als eine nur oberflächliche Orientierung. Noch näher steht der Schule vielleicht A. Breuers *Theorie und Praxis der Funktionen einer komplexen Variabeln.* Der Verfasser verfolgt dasselbe Ziel, wie der kürzlich verstorbene Wasserbaumeister Nehls, die Gaufsische Darstellung der imaginären Zahlen durch eine solche zu ersetzen, dafs man in einer Ebene nicht nur die realen, sondern auch die komplexen Werte eines Paares $x \mid y$ durch Punkte darstellen kann. Es führt dies naturgemäfs zu einer Doppelbelegung der Ebene mit Punkten. Während Nehls in seinen Untersuchungen, die der Berichterstatter nur aus Vorträgen in der mathematischen Gesellschaft in Hamburg kennt, die Gaufsische Bezeichnung beibehält, aber erweitert, indem er von jeder Geraden aus das Imaginäre rechtwinklich abzweigt, schlägt Breuer das entgegengesetzte Verfahren ein und legt die lateralen Punkte auf die ursprüngliche (reale) Achse zurück. Um

die komplexen von den realen Punkten zu unterscheiden, kennzeichnet er die ersteren durch herumgelegte kleine Kreise oder durch besonders ausgezeichnete Buchstaben. Zwischen den realen und komplexen Punkten entstehen dadurch neue geometrische Beziehungen und die auf diese Weise gefundenen Eigenschaften der Figuren sind nicht uninteressant. Das Buch enthält im übrigen eine recht vollständige Theorie der Komplexen. Zum Studium gehört einige Zeit und Energie. Es ist ja bequem, die ganze Sache von der Hand zu weisen, weil sie der jetzt geltenden mathematischen Zunftsprache widerspricht, der Berichterstatter will auch nicht behaupten, dafs die Übereinstimmung der Resultate mit der üblichen Theorie der Komplexen auch ein Beweis dafür ist, dafs des Verfassers Weg ein besserer ist, wie der seiner Vorgänger, aber er möchte zur Prüfung anregen.

4. Planimetrie.

A. Lehrbücher und Aufgabensammlungen.

Die Reihe der planimetrischen Lehrbücher eröffnet ein hübsches kleines Schriftchen von B. Habenicht, *Der Schlüssel zur Geometrie*, dessen Zweck am raschesten aus der Vorrede erkannt wird: „Mein lieber Leser, du verstehst bis jetzt die Geometrie nicht, du kannst dem Lehrer nicht folgen und hast doch immer so fleifsig gelernt, stets so aufmerksam zugehört. Du stellst dir die Geometrie zu schwer vor, den gröfsten Teil kannst du mit den Augen lernen; führe nur getreulich alles aus, was ich dir vorschreibe. Während du liest, soll stets ein spitzer Bleistift und leeres Papier in deiner Hand sein.“ Der Berichterstatter möchte noch Zirkel und Lineal zu den Erfordernissen hinzufügen. Wenn aber dann womöglich die Mutter mit dem kleinen Quartaner zusammen lernt und beide die Ausdauer haben, die 24 Seiten Sedez durchzustudieren, dann haben sie die Grundlagen der Geometrie verstanden. Zur Erklärung des Winkels möchte der Berichterstatter dem Verfasser für die hoffentlich bald nötige 2. Auflage die Uhr empfehlen, die Sonnenbahn hat er ja schon so gut benutzt.

Eine gewisse innere Verwandtschaft mit diesem Heft zeigt M. Schusters Programmabhandlung *Aufgaben für den Anfangsunterricht in der Geometrie*. Der Verfasser verlangt, dafs dem geometrischen Unterricht gerade wie dem arithmetischen eine Aufgabensammlung zu Grunde gelegt wird. Die gefundenen Sätze werden in ein Merkbuch eingetragen, als häusliche Aufgaben dienen Zeichnungen und dazugehörige Erläuterungen. Korrektheit der Sprache wird in hohem Mafse verlangt. Kleine Buchstaben bedeuten stets allgemeine Zahlen, also ist zu setzen acm, α^0, $(90-\alpha)^0$. An Verdeutschungen sind aufgenommen: herstellen (konstruieren), Zergliederung (Analysis), Aufbau (Konstruktion), Grenzbestimmung (Determination), deckungsfähig (kongruent), Mafskreis (Transporteur). Bei der Beschreibung der Figur ist die erste Person anzuwenden, nicht „wir“, „man“

oder der Imperativ. Behandelt hat der Verf. nach einigen stereometrischen Vorübungen den Winkel, das Dreieck, Beziehungen zwischen Winkeln des gleichschenkligen Dreiecks, Parallellinien, das Viereck, zentrische Figuren, Grenzbestimmungen, Deckungsfähigkeit, Inhaltsberechnungen. Die Aufgaben sind zahlreich und zum Teil schwer, aber der Lehrer soll ja aussuchen. Die Abhandlung ist sehr zu empfehlen.

Ernst W. G. Schulze hat *Das zweite Jahr des geometrischen Unterrichts an Gymnasien* als Programmabhandlung erscheinen lassen (vergl. Jb. XI, 20). Von dem Verfasser war zu erwarten, dafs er wohldurchdachtes Neues bringen und unter dem Alten das Bewährte aussuchen würde. Die allerdings deutschen aber unbrauchbaren Namen Gegenwinkel und Ergänzungswinkel an Parallelen ersetzt er nach Spieker durch korrespondierende und konjugierte Winkel. Die Lehre von den Parallelen folgt auf die Kongruenz, die Parallelogramme werden zugleich mit den zentrischen Vierecken behandelt. Grundsätzlich geht er von der speziellen Figur aus, und steigt zum allgemeinen empor, in bewufstem Gegensatz gegen geschätzte Systematiker, wie Henrici und Treutlein. Der Berichterstatter hätte den 4. Kongruenzsatz lieber direkt bewiesen gesehen und die Benutzung des Satzes vom Aufsenwinkel bei der Parallelenlehre hat sein Bedenkliches, da in der That etwas Einfaches durch etwas Kompliziertes bewiesen wird, und volle Schärfe insofern doch fehlt, als zwei Grundsätze angenommen werden: Durch einen Punkt aufserhalb einer Geraden ist nur eine Parallele zu derselben möglich, und die Summe der Aufsenwinkel einer ebenen Figur beträgt 4 Rechte. Beides sind aber nicht wesentliche Einwände.

Dagegen ist der *Leitfaden der Geometrie* von A. Falcke offenbar so schlecht gewesen, dafs A. Röhrs, der die 18. Auflage mit sichtlich redlicher Absicht der Verbesserung herausgegeben hat, nichts Brauchbares hat schaffen können. Die Figuren sind zum grofsen Teil traurig. Ohne jedes Prinzip werden Punkte bald mit grofsen bald mit kleinen Buchstaben bezeichnet. Wieviel guten mathematischen Lehrbüchern ist durch diese 18 Auflagen der Wirkungskreis verengt oder gar abgeschnitten worden! W. Augschuns *Grundzüge der Geometrie* sind in 2. Auflage erschienen (vgl. Jb. VII, 25). Wenn man Aufgaben wie 5 qm . 4 m und 18 cbm : 6 qm schreibt, so sollte man das arithmetische Gewissen doch etwas dadurch beschwichtigen, dafs man statt qm : m^2 und statt cbm : m^3 setzt.

A. Holzmann und R. Massingers *Geometrische Anschauungslehre* für die badischen Realschulen giebt in 3 Heften, entsprechend dem Lehrplan, einen geometrischen Vorkursus für die Klassen V, IV, U III. Auf den letzten Teil wird bei der Stereometrie zurückzukommen sein. Uneingeschränktes Lob verdient das erste Heft. Bei der zentrischen Symmetrie müfste schärfer hervorgehoben werden, dafs es sich um eine halbe Drehung handelt. An sich übersteigt der Begriff der Symmetrie, wenn er so geschickt eingeführt wird — axiale am gleichschenkligen

Dreieck, zentrische am Parallelogramm — die Kräfte des Schülers nicht, der badische Lehrplan schreibt ihn auch ausdrücklich vor. Dafs aber früher eifrige Förderer dieser Betrachtungsweise, wie z. B. Lackemann, sie aus späteren Auflagen ihrer Bücher wieder ausgemerzt haben, soll doch nicht unerwähnt bleiben. Auch das zweite Heft von Holzmann und Massinger enthält vieles Gute, aber auch einzelnes, das dem Berichterstatter nicht zusagt. Dafs der Höhensatz bewiesen wird, ist nützlich, aber ob der Schüler die komplizierte Figur selbständig reproduzieren kann, ist zweifelhaft. Die Figur für den Kathetensatz ist leider so ungenau gezeichnet, dafs der Schüler mit dem von ihm geforderten Beweis ganz gewifs nicht zustande kommen wird. Auch die erste umständliche Figur für den Pythagoras kann nicht für einen Fortschritt gegen Euklid erklärt werden, die zweite ist ja elegant, aber eben darum für den Schüler vielleicht noch schwieriger. Bei der Teilung der Fläche wird die Teilung einer Strecke in drei gleiche Teile verlangt. Dafs diese vorher in dem Buch gezeigt worden, mufs dem Berichterstatter entgangen sein. Ob die Fortlassung der Figuren mit Ausnahme einiger weniger als ein unbedingter Vorzug zu betrachten ist, mufs auch erst die Praxis erweisen. Das Buch hat Anspruch auf besondere Beachtung, eine rasche Verbreitung ist ihm nicht nur zu gönnen, sondern sogar zu prophezeien.

M. Krögers *Planimetrie* in ausführlicher Darstellung und mit besonderer Berücksichtigung neuerer Theorien enthält auf 500 Seiten die Euklidische und synthetische Geometrie bis zu den Kegelschnitten einschliefslich. Das Buch ist nicht für die Schule, sondern für die selbständige Fortbildung der Volksschullehrer bestimmt und wird diesen gute Dienste leisten. Die über 700 Figuren sind sorgfältig gezeichnet, die 1200 Aufgaben zum Teil mit geschmackvollen Lösungen versehen. Der Verfasser hat mit Erfolg (vgl. Jb. III B. 260) die neueren Lehrbücher studiert.

Das für landwirtschaftliche Lehranstalten bestimmte *Lehrbuch der Geometrie* von W. Holl und K. Holl ist auch in 3. Auflage weiter verbessert worden. Die zahlreichen praktischen Aufgaben empfehlen das Buch (vgl. Jb. VI, 36).

Ein sehr ansprechendes Buch ist H. Hartl *Lehrbuch der Planimetrie.* Da dasselbe zunächst für Gewerbeschüler bestimmt ist, die eine kurze Übersicht über die Geometrie erlangen sollen, um sich in der Mechanik u. s. w. zurecht zu finden, ist alles, was rein theoretischen Wert hat, fortgelassen worden; hinzugefügt sind aber sofort und überall praktische Anwendungen auf Zeichnung, Rechnung und besonders Mechanik. Das Buch wäre auch durchaus geeignet für Realschulen. Eigentümlich ist ihm die frühe und gründliche Einführung in die wirkliche Messung und zu diesem Zweck ist eine Tangententafel und ein Transversalmafsstab auf steifem Karton beigegeben. Ein grofser Teil der sonst nur trigonometrisch gelösten Aufgaben wird mit Hilfe dieser Tabelle und Zeichnungen gelöst.

H. Fenkners *Lehrbuch der Geometrie* scheint allmählich die verdiente Anerkennung zu finden. Der erste Teil, die ebene Geometrie, ist in 3. verbesserter Auflage erschienen. Das Buch ist durch das Bestreben gekennzeichnet, dafs der Schüler nicht Beweise sondern das Beweisen lernen soll (vgl. Jb. III B 259, 279). In der neuen Auflage ist die Lehre von der Flächengleichheit dem Pensum der U III angefügt. Auch von Herchers *Lehrbuch der Geometrie* einschliefslich der Trigonometrie und elementaren Körperlehre, so weit sie in der Untersekunda eines Gymnasiums gebraucht werden, ist die 3. Auflage erschienen. Der Berichterstatter hat das Buch schon früher empfohlen (vgl. Jb. VIII, 39). Schwering und Krimphoffs *Anfangsgründe der ebenen Geometrie* sind in 2. Auflage dadurch verbessert, dafs die Lehrsätze fett gedruckt wurden (vgl. Jb. IX, 32).

Mit dem 8. Teil: Die Anwendung der Ähnlichkeit auf die Lehre vom Kreis kommt J. Sachs *Lehrbuch der ebenen Elementargeometrie* zum Abschlufs, die umfangreichste Planimetrie, die es in Deutschland und wahrscheinlich überhaupt giebt (vgl. Jb. X, 30, VIII, 42). Das „System Kleyer", nach dem dies Werk gearbeitet, hat ja gewisse Schattenseiten und verleitet zur Breite, aber es macht das Erlernen leicht, und vor allem bieten die danach gearbeiteten Lehrbücher geradezu unerschöpfliche Quellen für Aufgaben und deren Lösungen. Wer sich z. B. über die Berechungsprobleme des Apollonius und Malfatti gründlich ohne grofse eigene Arbeit instruieren will, wird nicht leicht ein bequemeres, mit schönen Zeichnungen ausgestattetes Buch finden als den 8. Teil der Sachsschen Planimetrie. Da das ganze Werk jetzt im Preis herabgesetzt ist, sollten Schulbibliotheken es sich nicht entgehen lassen.

C. F. Hertters *Zeichnende Geometrie* ist eine treffliche Anleitung zum Linearzeichnen. Für die Farben schlägt er folgende Verteilung vor: Gegebenes schwarz, geometrische Orte rot, Gefundenes blau. Hilfslinien werden gestrichelt, wogegen bekanntlich manche Bedenken haben. Der Lehrer soll nicht versäumen, sich die Orientierungstafeln kommen zu lassen, da sie das Studium des Heftes bedeutend erleichtern. Wenn man mehr Zeit als in Norddeutschland für Mathematik und Zeichnen zur Verfügung hat, erreicht man sicher auf dem von Hertter und Fink eingeschlagenen Wege erfreuliche Resultate. So werden die Bücher für den Lehrer wohl interessant sein, aber unmittelbar für die Schule nur in ihrer Heimat verwendet werden könnnen.

B. Aufsätze.

Haberland hat eine *Verallgemeinerung des Satzes von den Lunulae Hippocratis* gefunden, indem er über jeder Seite eines schiefwinkligen Dreiecks Halbkreise nach aufsen hin beschreibt und von diesen durch den Umkreis des Dreiecks je ein Segment abschneidet, so dafs drei äufsere Möndchen stehen bleiben. Die Summe derselben ist flächengleich dem Dreieck vermehrt um den Inhalt des Kreises, dessen Durchmesser die

mittlere geometrische Proportionale zu den Abschnitten einer Höhe des Dreiecks ist. Die Beziehungen dieses Kreises zum Feuerbachischen sowie Apollonischen Kreise werden dann weiter untersucht und liefern metrische und trigonometrische Relationen, die gelegentlich wohl auch in der Schule Verwendung finden können. Mit dem Problem der Winkelhalbierenden beschäftigen sich A. Korselt und W. Heymann. Nach des ersteren Untersuchung ist die Aufgabe $\triangle w_1, w_2, w_3$ unlösbar; lösbar sind von der Gruppe hmw mit verschiedenen Indices nur diejenigen, die kein w enthalten, nebst h_1, h_2, w_3. Die übrigen lassen sich auf die Typen $h_1 h_2 w_1$, $h_1 m_1 w_1$, $m_1 m_2 w_1$, $w_1 w_2 w_3$ zurückführen. W. Heymann zieht auch die Aufsenwinkelhalbierenden in Betracht und berücksichtigt eine Dissertation von Bützberger *Ein mit der Theorie algebraischer Flächen zusammenhängendes planimetrisches Problem.* Danach ist die Aufgabe w'_1, w'_2, w'_3 (d. h. aus den drei Aufsenwinkelhalbierenden) durch eine quadratische und eine kubische Gleichung lösbar, auf diese sind die Aufgaben $w'_1 w_2 w_3$, $w_1 w'_2 w_3$, $w_1 w_2 w'_3$ zurückführbar. Hier giebt es also, wenn auch keine Lösung mit Zirkel und Lineal, doch eine algebraische und eine trigonometrische. Alle übrigen Aufgaben sind noch nicht gelöst, sie erfordern im besondern eine Gleichung 10. Grades. Es ist dies nützlich zu wissen, da oft Schüler auf derartige Aufgaben verfallen und man sich und ihnen viel Arbeit ersparen kann, wenn man diese Grenzen der Leistungsfähigkeit von Zirkel und Lineal kennt.

v. Jettmar hat zwei Sätze über die *Dreiecke, welche die Berührungspunkte des Inkreises bezw. des Ankreises verbinden,* gefunden. Es verhalten sich diese Dreiecke zu dem Urdreieck, wie die Radien ihrer Umkreise zum Durchmesser des Umkreises des Urdreiecks also $\triangle : \triangle i : \triangle \ddot{u} = 2r : \varrho : \varrho'$. A. Emmerich weist nach, dafs diese Sätze schon von Feuerbach entdeckt sind.

Eine angenäherte *Teilung des Kreisbogens* lieferte Blasendorff. Stegemann erwähnt in seinem Bericht, dafs der Fehler nur $^3/_{100\,000}$ beträgt. M. Richter giebt in Hoffm. Ztschr. Renaldinis Näherungskonstruktion für regelmäfsige n Ecke. Errichtet man über dem Durchmesser ein gleichseitiges Dreieck, teilt die Basis in nTeile, verbindet die Spitze des Dreiecks mit dem 2. Teilpunkt und verlängert die Gerade bis zur Peripherie, so liegt zwischen diesem Punkt und dem Durchmesser 1/n der Kreisperipherie. Der Fehler beträgt beim 7-Eck 5'. Sehr viel genauer ist die Konstruktion des Herzogs Karl Bernhard zu Sachsen-Weimar, die Kunze 1841 veröffentlichte. Allerdings ist sie etwas schwieriger, aber der Fehler beträgt nur 1'. Jedenfalls ist es sehr nützlich, wenn man die Schüler einmal wirklich ein 7-Eck einem Kreis einzeichnen läfst. Man wird dann finden, dafs die Renaldinische Konstruktion durch kleine Fehler bei den Hilfslinien ungenauer wird, als wenn man die halbe Seite des eingeschriebenen Dreiecks nimmt, obgleich hier der theoretische Fehler gröfser ist.

44 *Geometrische Örter* hat Jetter aus Spiekers Lehrbuch und an-

deren Quellen, besonders der Aufgabensammlung von Lieber und v. Lühmann, zusammengestellt. Zu einigen ist ein Beweis hineingefügt.

5. Trigonometrie und Stereometrie.

A. Ebene Trigonometrie.

O. Bürklen hat sein kleines *Lehrbuch der ebenen Trigonometrie* mit Beispielen und zahlreichen Übungsaufgaben für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht bestimmt. Letzterem Zweck dürfte es wohl nicht gewachsen sein, denn der Verfasser schreitet recht schnell vorwärts, allerdings, wie er auch in der Vorrede hervorgehoben hat, vom Besonderen zum Allgemeinen; aber ohne die führende Hand des Lehrers würde der Autodidakt sicher wenn nicht früher an der Gleichung $\operatorname{tg} 90^0 = \infty$ hängen bleiben. Ob überhaupt die frühe Hineinziehung des Centriwinkels praktisch ist, bezweifelt der Berichterstatter. Hält man es für nötig, die sämtlichen Beziehungen der Funktionen untereinander sofort berechnen zu lassen, so können die kleinen rechtwinkligen Hilfsdreiecke, die der Verf. schon in seiner mathematischen Formelsammlung (vgl. Jb. XI, 10) gegeben hat, gute Dienste thun. Die Übungen im Aufschlagen werden mit 5stelligen Tafeln angestellt. Die dekadische Ergänzung wird wohl statt mit log Ex besser als log 1/x bezeichnet. Die Funktionen der Winkel über 90^0 werden durch einen regelrechten Abschnitt über rechtwinklige Koordinaten eingeleitet, und dann sehr viel ausführlicher behandelt, als gewöhnlich geschieht und für die Zwecke der Schule wohl auch im allgemeinen nötig ist. Die Additionstheoreme sind bis zu den Rekursionsformeln für $\sin n\alpha$ und $\cos n\alpha$ durchgeführt, die Substitution $\alpha = \frac{1}{2}(\alpha + \beta) + \frac{1}{2}(\alpha - \beta)$ ist wohl etwas gewaltsam, aber sie führt rasch zum Ziel bei den Formeln für $\sin \alpha + \sin \beta$. Die goniometrische Lösung quadratischer Gleichungen und die goniometrischen Gleichungen sind recht eingehend behandelt. Die Übungsaufgaben für die Goniometrie sind gut. In der Trigonometrie werden erst wieder etwas reichlich viele Sätze entwickelt, die Beispiele sind gut angeordnet. Die stereometrischen Aufgaben sind eine nützliche Beigabe, ebenso die Anleitung zur trigonometrischen Analysis. Das Buch ist als gut zu bezeichnen und enthält auch so viel Eigenartiges, dafs sein Erscheinen berechtigt ist.

Fast denselben Titel wie das eben besprochene Werk führt H. Servus *Lehrbuch der ebenen Trigonometrie.* Aber der Berichterstatter mufs doch im ganzen ein weniger günstiges Urteil fällen. Die Goniometrie herrscht bedenklich vor, in den Rechenschemata fehlt für die schiefwinkligen Dreiecke gerade das Wichtigste, die allgemeine Lösung. Wo der Verfasser neue Bahnen einschlägt, wie z. B. der Ableitung von $\cos(\alpha + \beta)$ mit Hilfe von $\sqrt{1 - \sin^2(\alpha + \beta)}$ benutzt er Hilfsmittel, die über den Horizont des Schülers gehen, ganz böse Druckfehler sind z. T. stehen geblieben (Seite 7 Divisions- statt Gleichheitszeichen und zwar

zweimal, S. 9 Radius statt Durchmesser). Dafs der Lehrgang den Plänen von 1892 entspricht, ist eine Behauptung des Verfassers, die er nicht ganz leicht nachweisen könnte. Mindestens gehört das 10. Kapitel vor das 5. und damit wäre das Untersekundapensum auch der Realanstalten abgeschlossen, wenn man aus dem Anhang noch die Rechenschemata hinzunimmt. Manches steht ja in dem Buch, was man nicht in einer Trigonometrie sucht, so die eingehende Behandlung der komplexen Zahlen und der kubischen Gleichungen, die Aufführung der sonst in der Planimetrie behandelten Sätze über metrische Relationen am Dreieck ohne Benutzung der goniometrischen Funktionen; aber an sich ist die Darstellung gerade dieser Abschnitte durch eine gewisse Vollständigkeit ausgezeichnet, so dafs das Buch wohl dem Lehrer beim Nachschlagen Dienste leisten kann, für Schüler und Autodidakten aber schwerlich empfehlenswert ist.

Nur für mittlere technische Lehranstalten bestimmt sind die *Elemente der Trigonometrie* von Jentzen. Der Verf. hat sich nicht durch die Anerkennung, die seinem Buch mit Recht für den speziellen Zweck gezollt ist, verleiten lassen, bei der 2. Aufl. ein angeblich für alle höheren Lehranstalten passendes Werk zu schaffen. Diese Trigonometrie ist bestimmt, den Schüler zur Benutzung von Formelsammlungen und Tafeln anzuleiten, d. i. eine wesentlich andere Aufgabe, als sich der Unterricht in Trigonometrie auf allgemein bildenden Anstalten stellt. Während hier Beschränkung auf eine möglichst kleine Zahl sicher im Kopf behaltener und durch präsente Ableitung im Gedächtnis befestigter Sätze geboten ist, kann natürlich in einer Sammlung eine grofse Menge nur nützlicher und gerade für besondere Zwecke kürzerer Formeln gegeben werden. Der Verf. hat eine Tabelle der trigonometrischen Zahlen als Anhang beigegeben, er will aber keineswegs das Rechnen mit Logarithmen ausschliefsen.

Eine geometrische Ableitung des Tangentialsatzes und des Halbwinkelsatzes gab K. Rosenberg in der ZR. Die des letzteren ist ziemlich allgemein bekannt, die des ersteren ist ähnlich, aber noch nicht genau so veröffentlicht worden. R. Reiff zeigte im KW. wie man ganze Zahlen ableiten kann, die der Gleichung $c^2 = a^2 + b^2 \pm ab$ entsprechen.

Eine neue Ableitung des Additionstheorems findet sich in Herchers *Lehrbuch der Geometrie* Heft 2, (Planimetrie 2. Teil u. ebene Trigonometrie). Fällt man in einem Dreieck die Höhe h_c, nennt die Teile des zerschnittenen Winkels δ und ε, setzt die Fläche des ganzen Dreiecks gleich der Summe der beiden rechtwinkligen Dreiecke, so ist 0,5 ab sin $(\delta + \varepsilon) = 0{,}5$ ah sin $\varepsilon + 0{,}5$ hb sin δ. Dividiert man durch 0,5 ab, so ergiebt sich die Formel. sin $(\delta - \varepsilon)$ erhält man, wenn $< \beta$ stumpf genommen wird. Überhaupt bietet dies kleine Heft viel Neues und erscheint als ein sehr brauchbares Lehr- und Lernbuch.

B. Stereometrie und sphärische Trigonometrie.

Auch über den 3. Teil der *geometrischen Anschauungslehre* von A. Holzmann und R. Massinger, der einen Vorkursus der Stereometrie für die U III der badischen Oberrealschulen enthält, kann dasselbe günstige Urteil wie über die beiden ersten Teile gefällt werden. Die für die Körperinhalte gegebenen Formeln werden durch direkte Messungen und Wägungen mittels Hohlkörper und Sand bestätigt. Der Schüler lernt aber nicht blofs Formeln, die er mechanisch bei Rechnungen verwendet, sondern er wird durch die Sätze und besonders die Aufgaben angeleitet und gezwungen, sich im Raum mathematisch zurechtzufinden.

Ein brauchbarer Leitfaden mit gut ausgewählten Übungsaufgaben berechnender und konstruierender Art sind J. Lengauers *Grundlehren der Stereometrie.* Die Beweise sind kurz und klar, die Definitionen leicht verständlich. Dafs sie nicht immer die allgemeinsten Fälle umfassen, ist methodisch gerechtfertigt. Die sphärische Trigonometrie ist mit der Lehre vom Dreikant verbunden und, wenn auch nebenher einige Formeln gegeben werden, doch in der Dreiecksberechnung nachher auf sin-, cos- und cotg-Satz beschränkt.

Ziemlich von demselben Umfang (ca. 100 Seiten) und Wert ist die 25. Aufl. von Kamblys *Stereometrie,* die als ein völlig neues Buch von Roeder erscheint. Die Behandlung der Körper ist einheitlich gestaltet, Cavalieris Prinzip der Volumberechnung zu grunde gelegt, das Prismatoid hinzugenommen. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dafs die sphärische Trigonometrie besser auf die Hauptsätze beschränkt wird. Als Anhang ist erstens eine analytische Geometrie der Kegelschnitte (vergl. Jb. X, 38) und zweitens eine Anleitung zur Berechnung extremer Werte beigegeben. Interessant ist die für alle regelmäfsigen Polyeder gültige Berechnung der Halbmesser, Oberfläche, Rauminhalt und Neigungswinkel zweier Grenzflächen von Runge, die der Verfasser P. Glatzels Mitteilung verdankt.

H. Fenkners *Raumgeometrie* (vgl. Jb. III B. 281) hat in der 2. Aufl. mehrere Erweiterungen erfahren. Hinzugefügt sind die Sätze, dafs die Durchschnittslinie zweier Ebenen eine Gerade ist; dafs zu einer Geraden im Raum durch einen Punkt aufserhalb derselben nur eine Parallele gelegt werden kann; der übliche Beweis für den Fall des Senkrechtstehens einer Geraden auf einer Ebene; der Satz, zwei auf einer Ebene senkrecht stehende Gerade sind parallel, ist statt seiner Umkehrung eingeführt; hinzugekommen ist der Satz: alle Senkrechten, welche man von den Punkten einer Geraden im Raum auf eine Ebene fällen kann, liegen in einer Ebene. Mehrere Figuren sind verändert, einige neu aufgenommen. Die dreiseitige Ecke ist behandelt worden, doch fehlen hier noch die Kongruenzsätze sww und ssw. Die Erläuterung des Cavalierischen Prinzips durch eine Zeichnung erleichtert das Verständnis. Teile der Kugelfläche und des Kugelvolums werden berechnet. Erheblich ver-

mehrt sind die Aufgaben vermischten Inhalts. Das frühere günstige Urteil gilt in erhöhtem Maſse für die Neuauflage.

Herchers *Stereometrie*, in 3. Auflage erschienen, enthält das Pensum der Gymnasialprima an stereometrischen Sätzen und Formeln und eine gute Kegelschnittslehre. Übungsaufgaben sind nicht beigegeben. Das Heft ist ebenso brauchbar wie die übrigen Teile seines Lehrbuchs.

Die groſse und reichhaltige *Aufgabensammlung für Stereometrie* von Reidt ist von A. Much in 4. Aufl. bearbeitet worden. Das Buch ist nicht für Schüler bestimmt, scheint auch im ganzen nicht viel benutzt zu werden, da die 3. Aufl. 1884 erschienen ist. Der Herausgeber hat die früher nur in bestimmten Zahlen gestellten Aufgaben verallgemeinert und die Rechnungsresultate möglichst einfach gestaltet.

J. M. Brückners *Geschichtliche Bemerkungen zur Aufzählung der Vielflache* knüpft an Eberhards Morphologie der Polyeder. Die interessante Abhandlung, die sich besonders mit den 8- und 9-Flachen beschäftigt, ist für die Schule allerdings zu hoch.

6. Analytische, projektive und darstellende Geometrie.

A. Analytische Geometrie.

Analytische Geometrieen der Kegelschnitte sind als Anhänge in den Stereometrieen von Hercher und Kambly-Roeder enthalten.

Ein schönes neues Lehrbuch ist Koppe-Diekmanns *Analytische Geometrie der Ebene*. Sowohl was an Sätzen als auch was an Übungen geboten wird, ist ausreichend für Realanstalten und besonders nützlich ist die nebenhergehende rein geometrische Behandlung der Kegelschnitte. Die Einführung dreigliedriger Determinanten macht die Darstellung elegant, daneben wird auf die direkte Berechnung genügend hingewiesen. Die leichtfaſsliche Diskussion der allgemeinen Kegelschnittsgleichung ist zwar durch einen Stern als entbehrlich bezeichnet, aber gerade in der gebotenen Form wird man sie gern in die Schule aufnehmen. Das Buch beschränkt sich ja auf die Kegelschnitte, aber die Konstruktion einiger einfachen algebraischen und transcendenten Kurven wird den Intentionen des Verfassers nicht widersprechen.

Ausführlicher sind die *Elemente der analytischen Geometrie* von H. Ganter und F. Rudio, die in 3. Auflage besonders um Übungsaufgaben vermehrt sind. Die Verfasser gehen ebenfalls nicht über die Kegelschnitte hinaus, aber sie berücksichtigen recht eingehend alle die schönen Sätze und Betrachtungen, durch die Joachimsthal, Hesse und Salmon den Kreis der alten analytischen Geometrie erweitert haben.

Einen kurzen Lehrgang der analytischen Geometrie in Form einer Reihe gut ausgewählter *Aufgaben* mit praktischen Zahlenbeispielen, die vollständig ausgerechnet sind, hat Püschel in einer Programmabhandlung geboten.

Um den vielumstrittenen Maximal- und Minimalaufgaben ein glattumschriebenes Gebiet, das ohne Differentialrechnung und ohne eine Fülle von Kunstgriffen behandelt werden kann, zuzuweisen, hat sich K. Jansen auf Aufgaben aus der Lehre von den Kegelschnitten beschränkt. Zum Schlufs geht er allerdings etwas darüber hinaus um die üblichsten stereometrischen Aufgaben zu lösen, doch bleibt die Methode gewahrt. Die Abhandlung sei warm zur Benutzung empfohlen.

Einige 50 Aufgaben über extreme Werte nebst Resultaten stellte Schrader zusammen. Die Lösungsmethode giebt er nicht, verweist aber auf die bekannte Schellbachsche. Er will besonders Anstalten dienen, welche eine kombinierte Prima haben.

L. Kuglmayer teilt in der ZR. einen Satz mit, der später von K. Schober verallgemeinert wird, aber für die Schule doch in der einfachen Form vorzuziehen ist: Jede Parallele zu einer Sehne wird von der Verbindungslinie der Mitte der Sehne mit ihrem Pol halbiert, ob man die Parallele nun bis zu dem Kegelschnitt oder bis zu den beiden Tangenten vom Pol aus rechnet.

Einen kurzen Beweis, wie $B^2 - 4 AC$ die Art des Kegelschnitts bestimmt, gab A. Walter ebenfalls in der ZR.

B. Projektive Geometrie.

Von K. Bobeks *Einleitung in die projektive Geometrie der Ebene* (vgl. Jb. V, 26) ist eine 2. wohlfeile Ausgabe durch Druck eines neuen Titelblattes hergestellt. Anders läfst sich die diplomatisch genaue Übereinstimmung mit der 1. einschliefslich der Druckfehler nicht erklären Das Buch ist gut, aber auf norddeutschen höheren Lehranstalten steht nicht so viel Zeit für die projektive Geometrie zur Verfügung, um auch nur einen erheblichen Bruchteil zu bewältigen. Vielleicht liegen die Verhältnisse an den österreichischen und württembergischen Realanstalten hierfür günstiger. Empfehlenswert scheint das Buch für Studierende und der Ausdruck „zum Selbststudium“ wird durch die Ausführlichkeit und Klarheit des Inhalts voll gerechtfertigt. Dafs der Berichterstatter eine Hineinziehung metrischer Eigenschaften in das System der projektiven Geometrie nicht für berechtigt hält, möchte er nicht verschweigen. Ein Hinweis auf die Verknüpfung der beiden Geometrieen soll ja damit nicht ausgeschlossen sein.

R. Bögers Programmabhandlung über *Die Geometrie der Lage in der Schule* ist eine kurze klare einheitliche Ableitung der nötigen Sätze, um rasch zu den Konstruktionsaufgaben der Kegelschnitte überzugehen. Der Verf. beklagt mit Recht, dafs in den Lehrplänen die Versuchung liegt, die Geometrie in der Prima an die Wand zu drücken, und er verwirft die unglückliche Idee, nun noch einmal mit euklidischen Konstruktionsaufgaben zu beginnen. Wo irgend die Zeit bleibt, in Prima sich eingehend mit ebener Geometrie zu beschäftigen, da dürfte es kaum einen befriedigenderen Lehrgang geben als den von Böger in seiner kleinen

Schrift, von der eine Buchausgabe sehr zu wünschen wäre, befolgten. Er nimmt ja das Schwerste voran, aber es ist nützlich, wenn der Schüler auf dieser Stufe auch einmal das wissenschaftliche Verfahren „vom Allgemeinen zum Besonderen“ kennen lernt. Für die Lektüre ist die Empfehlung zu beachten, dafs man sich nicht auf Betrachtung der beigegebenen Figuren beschränkt, sondern selbst zeichnet. Auch dem leidlich über dies Gebiet Orientierten wird der Vorzug gerade des von dem Verfasser eingeschlagenen Weges erst hierdurch klar werden, und viele Lehrer haben bei der jetzigen analytischen Richtung der Mathematik selbst auf Universitäten nicht Gelegenheit gehabt, sich eingehender mit projektiver Geometrie zu befassen Denen sei die kleine Schrift, die ja als Programmabhandlung so leicht zugänglich ist, noch besonders empfohlen.

Von K. Finks *Sammlung von Sätzen und Aufgaben zur systematischen und darstellenden Geometrie der Ebene* ist der dritte Kurs, über die Abbildung geometrischer Systeme, und der vierte Kurs, die Einführung in die Grundlehren der projektiven Geometrie erschienen. Auch in diesem neuen Werke, das als Lehrbuch für die Klasse 7 (Untersekunda) und 8 (Obersekunda) der Württembergischen Realanstalten bestimmt ist, bewährt der Verfasser sein Talent, fesselnd und klar darzustellen (vgl. Jb. XI, 19). Aus dem Vorwort sind mehrere Bemerkungen und Citate zu erwähnen. „Das vorliegende Buch ist nicht nach dem bequemen Rezepte ‘im strengsten Anschlufs an die Lehrpläne’ ausgearbeitet worden, sondern auf dem Boden der freieren Auslegung jener amtlichen Vorschriften.“ „So wenig beim Studium der Sprachen die Kenntnis der Grammatik Selbstzweck sein kann, ebensowenig soll das System der Geometrie nur um seiner selbst willen im Unterricht behandelt werden; erst die Anwendungen giefsen in das wissenschaftliche System pulsierendes Leben.“ „In der That scheint ein Moment bei der synthetischen Geometrie bisher stark vernachlässigt zu sein, nämlich die streng perspektive Zeichnung der Gebilde“ (von Oettingen). „Die moderne Geometrie bedient sich in ausgiebigster Weise des Prinzips, mittelst der Geometrie des gewöhnlichen Raumes (Stereometrie) Eigenschaften der ebenen Figuren leichter zu beweisen oder neue Eigenschaften dieser Figuren aufzustellen. Ich möchte sogar behaupten, dafs das Prinzip seine eigentliche Berechtigung in dem Raum von n Dimensionen erlangt (Simon)“. „Manche Lehrer halten es für notwendig, auf Figuren möglichst zu verzichten, wohl mit Unrecht, denn durch Verschmähung dieses Versinnlichungsmittels wird man den Schülern das Verständnis nur unnötig erschweren“ (Reye). „Das wissenschaftliche Problem ist von dem didaktischen verschieden, weil es z. B. aus Unterrichtszwecken ratsam sein kann, einige Axiome mehr zu geben“ (Veronese). Die Anwendung farbiger Kreide nicht nur, sondern auch Bezeichnung der Elemente nach Farben wird empfohlen und beispielsweise zu einer weifsen Figur das kollineare rote, das dualistische grüne und das durch die Methode der reziproken Radien erzeugte blaue ebene Bild konstruiert. Um eine Probe von der Schreibweise des Verfassers zu geben, sei seine

Einführung in die krummen Linien zitiert: „Sehen wir uns nun in der Natur und in der Kunst um! Was für krumme Linien begegnen uns da? Die Gehäuse von Schnecken und Muscheln der Vergangenheit und der Gegenwart, die Ranken der mannigfaltigsten Arten von Schlinggewächsen, die Umrisse der grünen und buntfarbigen Blätter der Nutz- und Schmuckpflanzen — welch eine Mannigfaltigkeit von Formen! Und wie viele dieser Formen ahmt der Mensch in der Kunst nach! Die verschiedenen Eisenkonstruktionen an Thüren und Geländern, das Schmuckwerk an den Säulen von Festhallen und monumentalen Bauwerken — welche Abwechslung bieten sie dem Auge dar!“ Von einzelnen Kapiteln sei besonders auf das über die Hilfsmittel des Zeichnens und über Kartenprojektion hingewiesen. Das Buch ist sehr schön und lesenswert; direkte Verwendung im Unterricht kann es allerdings nur an Anstalten finden, die so reichlich mit mathematischen und Zeichenstunden bedacht sind, wie die Württembergischen Oberrealschulen. Um eine Vorstellung von dem ganz eigenartigen Lehrgang zu geben, sei der Inhalt einiger Kapitel kurz angeführt. Nachdem das rechtwinklige Koordinatensystem auf drei Seiten erledigt ist, werden Ellipse, Parabel und Hyperbel als Schnitte eines Kegels bezw. Cylinders erzeugt, die Gleichungen und die Tangenten-Konstruktion aus dieser räumlichen Figur abgeleitet. An die Erzeugung der Kegelschnitte als geometrische Örter schliefst sich sofort Krümmung, Evolute, Evolvente an. Nach einer Abschweifung über praktisches Zeichnen — die Reifsnägel würde Berichterstatter nicht empfehlen — geht der Verf. zu Näherungskonstruktionen über, streift dabei das unendlich Kleine und unendlich Grofse und zeichnet nun mit der Konchoide beginnend als geometrische Orte 6 spezielle und 9 allgemeine Kurven, unter den ersteren z. B. Lemniskate und Quadratur, unter den letzteren Kurven der Winkelfunktionen, Fufspunktskurven, Brennpunktskurven. Die ganze Trigonometrie ist auf 4 Seiten enthalten. $\frac{a}{\sin\alpha} = 2\,r$, $\triangle = \frac{1}{2}\,ah = \frac{1}{2}\,ab\sin\gamma = \sqrt{s\,(s-a)\,(s-b)\,(s-c)}$, $c^2 = a^2 + b^2 - 2ab\cos\gamma$ ist der ausreichende Formelapparat. Parallelprojektion, Grund- und Aufrifsverfahren und Centralperspektive werden dann theoretisch mit einigen Musterbeispielen auf 30 Seiten erledigt. Allerdings kommt er im zweiten Teil, der die perspektive Geometrie enthält, auch auf die praktischen Projektionen, besonders die in Karten gebräuchlichen, zurück. Auch der Trigonometrie wird noch ein Übungskapitel gewidmet, dem eine 3stellige Tafel der Funktionswerte auf einer Seite beigegeben ist. Es mufs ein Vergnügen sein, nach diesem Buch zu unterrichten.

C. Darstellende Geometrie.

Unter den Lehrbüchern über darstellende Geometrie ist zunächst das eben besprochene von Fink, dann eine Neuausgabe des Werkes von W. Pözl und endlich die 3. Auflage von Schlotkes ausgezeichnetem Buch zu nennen. Von den beiden letzteren ist je nur der erste Teil erschienen,

derselbe enthält bei Pözl auf 60 Seiten die geradlinigen ebenen Gebilde, bei Schlotke auf 150 Seiten die gesamte Lehre von Grund- und Aufrifs. Beide Bücher bieten zahlreiche Übungsaufgaben. Bei einem Lehrbuch der darstellenden Geometrie sollte auf die äufsere Ausstattung seitens der Verlagsbuchhandlung ganz besondere Sorgfalt verwandt werden. Die höchsten Ansprüche werden in dieser Beziehung von Schlotkes Werk erfüllt, während Pözls Lehrbuch vor allem durch schlechtes Papier geschädigt ist. Immerhin mufs anerkannt werden, dafs das letztere ein guter Leitfaden für die Hand des Schülers ist. Schlotkes Buch ist schon eingehend in diesen Berichten besprochen (vgl. Jb. VIII, 54). So sei nur auf die willkommene Vermehrung im Anhang hingewiesen, in dem besonders die regelmäfsigen Körper eine gründliche und vielseitige Behandlung erfahren haben.

Eine darstellende Geometrie für Gymnasien hat Ibrügger unter dem bescheidenen Titel *Zeichnungen für den stereometrischen Unterricht* als Programmabhandlung erscheinen lassen. Er hält die Kenntnis beider Projektionsarten, der schiefen auf eine Ebene und der senkrechten auf zwei Ebenen auch für den stereometrischen Unterricht auf Gymnasien für unentbehrlich. Zur Lösung von Aufgaben, die nicht rein rechnerischer Natur sind, ist es in der That nötig, dafs der Schüler diese Hilfsmittel zur Versinnlichung zur Verfügung hat; besonders bei krummen Oberflächen gelingt es dem wenig geübten Auge bei der axonometrischen Darstellung nicht immer hinreichend leicht, rechte Winkel und gleich lange Strecken zu erkennen. In der Auswahl des Stoffes hat der Verfasser eine zweckmäfsige Beschränkung ausgeübt, es sind nur 20 Seiten 8⁰ Text und zwei kleine Tafeln. Das Heft ist für die eigenen Schüler als Leitfaden geschrieben, aber auch für Lehrer ist es interessant zu sehen, in welchem Umfang und auf welche Weise der Verfasser bei der am Gymnasium doch nur knapp bemessenen Zeit eine Vorstellung von diesem Kapitel zu geben weifs.

Hellers Vorschläge zu einer einheitlichen Bezeichnung in der darstellenden Geometrie, die schon früher in der ZR. (XXI, 15) mitgeteilt waren, haben nach der Msch. (XI, 281) nun eine eingehende Prüfung durch eine fünfgliedrige Kommission erfahren. Das Resultat der Beratungen ist in einer sehr wertvollen Zusammenstellung niedergelegt, deren weitere Verbreitung auch in Deutschland, wo leider die beiden vortrefflichen österreichischen Zeitschriften viel zu wenig gekannt sind, vielleicht durch einen Separatabdruck oder durch Gestattung der Aufnahme in Zeitschriften (HZ., PA., UBl.) wünschenswert wäre. Auf Wolfs Antrag stimmte die Versammlung sächsischer Realschulmänner dem Vorschlag zu, die darstellende Geometrie an den Realschulen der Mathematik zuzuweisen. Sicherer ist jedenfalls, wenn sie sowohl im Zeichenunterricht wie im mathematischen Berücksichtigung findet.

Eine kurze gute Darstellung der stereographischen Projektion gab Henrich in einer Programmabhandlung. Der Beweis, dafs die Projektion

eines Hauptkreises wieder ein Kreis, wird in 10 Zeilen tadellos erledigt. Besondere Anwendung wird dann von dieser Projektionsart auf Krystallographie gemacht. Letztere bietet ja den Vorteil vor der Astronomie und der Feldmeſskunde, daſs die wirkliche Naturbeobachtung mit dem Auge und dem Anlegegoniometer ohne jede Schwierigkeit in jeder Stunde ausgeführt werden kann. Die Abhandlung ist in didaktischer Beziehung lesenswert.

In letzterer Beziehung sei auch auf einen Aufsatz von S. Mandić in der ZR. hingewiesen. Es werden in demselben zwei Beweismethoden über die in der Projektionsebene auf einer Strecke im Spurpunkt errichtete Senkrechte mitgeteilt. Die Herstellung ganz willkürlicher kongruenter Dreiecke wird verworfen und einfache Parallelverschiebung angewandt.

Zum Schluſs seien zwei Arbeiten erwähnt, die indirekt für den mathematischen Unterricht fruchtbar gemacht werden können: Eine Abhandlung von Beau über die Berechnung von Sonnen- und Mondfinsternissen mit ausführlichen Tafeln, und G. Holzmüllers *Ingenieur-Mathematik* in elementarer Behandlung, deren erster Teil in einem stattlichen Bande von über 300 Seiten mit mustergültigen Zeichnungen vorliegt. Das Buch ist für Gewerbeschüler und für Techniker bestimmt, die ohne Kenntnis der Differential- und Integralrechnung sich mit Bestimmung von Schwerpunkten, Trägheitsmomenten und Centrifugalmomenten beschäftigen wollen. Den Gegnern der Einführung der Differenzialrechnung liefert der Verfasser hier ein gefährliches Kampfmittel. Mit auſserordentlicher Geschicklichkeit weiſs er durch graphische und rechnerische Kunstgriffe sein Ziel zu erreichen und das Studium des Buches ist geradezu ein Genuſs. Die Schwerpunktsbestimmungen mit Hilfe der Umkehrung der Guldinschen Regel seien speziell für den Schulgebrauch empfohlen. Die meisten Abschnitte gehen ja über das Pensum selbst der Oberrealschule hinaus, aber für einzelnes wie z. B. die graphostatische Methode findet sich einmal gelegentlich die Zeit. Deshalb sollte das Buch, wenn auch seine Einführung auf Gewerbeschulen beschränkt bleiben wird, den Mathematikern an höheren Realanstalten nicht unbekannt bleiben.

XIII.

Naturwissenschaft

C. Matzdorff (I. Biologie). — **E. Loew** (II. Chemie und Mineralogie). — **K. Weise** (III. Physik).

Abkürzungen: HZ. = Zeitschrift f. d. math. u. naturw. Unterricht, hg. v. Hoffmann; PZ. = Zeitschrift f. phys. u. chem. Unterricht, hg. v. F. Poske; UMN. = Unterrichtsblätter f. Math. u. Naturw., hg. v. Schwalbe u. Pietzker; PB. = Periodische Blätter f. naturkundl. u. math. Schulunterricht, hg. v. Neumann.

I. Biologie.*)

1. Schriften über den gesamten biologischen Unterricht.

A. Lehrverfahren.

Von neuen **Lehrplänen** haben wir den des *Karlsruher Realgymnasiums* zu nennen, den Treutlein veröffentlicht. Die „Naturkunde" nimmt hier in jeder Klasse des Unterbaues sowie des Gymnasialoberbaues zwei, auf dem Realgymnasium in jeder Sekunda zwei und in jeder Prima vier Stunden in Anspruch.

Prüfungsordnungen. Aus Württemberg liegen die *Grundzüge einer neuen Prüfungsordnung für das humanistische Lehramt* vor. Es treten

---

*) Nachdem mir die Ehre zu Teil geworden ist, meinem unvergefslichen Freunde Schmidt und meinem hochverehrten Kollegen Herrn Prof. Dr. Loew in der Berichterstattung über das oben genannte Gebiet nachzufolgen, habe ich mich bemüht, die Lücken, die durch den seit 1895 jährlich eingetretenen Wechsel in der Person des Berichterstatters und den Mangel an Zeit, den Herr Prof. Loew betont (s. Jb. XI, 38 Anm.), entstanden waren, namentlich auch nach der Seite der Programmlitteratur hin, auszufüllen. Es leistete mir dabei auch die seit kurzem erscheinende Bibliographie Kehrbachs (Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge, Jahrg. 1), soweit sie vorlag (Heft 1—13), wesentliche Dienste. Für die nicht 1897 erschienenen Arbeiten ist im Schriftenverzeichnis das Jahr der Herausgabe bemerkt worden. Die Arbeiten, die ich nicht selbst einsehen konnte, sind in jenem Verzeichnis mit einem Stern versehen. Ist eine anderweitige Besprechung benutzt worden, so steht die betreffende Litteraturangabe in Klammern; hierbei bedeutet ein K. die genannte Bibliographie. Matzdorff.

hier noch immer als „beschreibende Naturwissenschaften“ die drei Fächer der Mineralogie mit Geologie, der Botanik und der Zoologie auf. An botanischen Kenntnissen wird die Bekanntschaft mit den häufiger vorkommenden Siphonogamen und Pteridophyten, mit den Grundlehren der Entwickelungsgeschichte, der Anatomie und der Physiologie sowie mit den Prinzipien der Systematik gefordert. Für die Zoologie benötigt der Kandidat der Übersicht über das System, der Kenntnis der wichtigsten Tiere, namentlich der einheimischen, und der Bekanntschaft mit den Grundlehren der vergleichenden Anatomie und Physiologie und der Entwickelungsgeschichte. Der Tier- und Pflanzengeographie geschieht keine Erwähnung.

Als zoologische Themata für die *realistische Rektoratsprüfung* des Jahres 1896 wurden in Württemberg gestellt: Die Organe der Aufnahme und Zerkleinerung der Nahrung bei den verschiedenen Tieren, insbesondere bei den Insekten, aber mit Ausnahme der Zähne der Wirbeltiere; und: Die Familien der Raubsäuger mit Anführung ihrer Hauptmerkmale, insbesondere ihres Gebisses.

Der Fülle von wichtigen und z. T. erschöpfenden Arbeiten auf dem Gebiete der **Didaktik** und **Methodik** der biologischen Lehrfächer, wie sie die letzten Jahre gezeitigt hatten, folgte 1897 sachgemäfs eine Ruhepause. So haben wir denn auf diesem Felde nur wenig zu verzeichnen.

Zunächst mag mit einigen Worten auf Ohlerts *deutsche höhere Schule* eingegangen werden. Sie beschäftigt sich vielfach in bedeutungsvoller Weise mit der Naturwissenschaft. Da unser Wissen von der Natur die Grundlage ist, auf die unser Kulturleben zurückgeht, so mufs jene zu einem Hauptfach der Jugendunterweisung erhoben werden. Die fehlende Grundlage der Anschauung lähmt den ganzen Unterricht, denn „die höheren Schulen schliefsen die Naturwissenschaften von ihrem Lehrplan von Sexta bis zur Obertertia aus und treiben nur in zwei kümmerlichen Stunden Zoologie und Botanik nach einer rein äufserlichen systematischen Methode.“ Gegen diesen Satz mufs denn doch aufs eindringlichste Verwahrung eingelegt werden. Wenn irgend wo, so unterrichtet der heute lebende Biologe anschaulich. Ferner führt der Verf. aus: auf der Unterstufe mufs der Schwerpunkt des sprachlichen Studiums im naturwissenschaftlichen Unterricht liegen. Der leitende Grundsatz des Unterrichts bleibt, dafs die Einheit des Naturlebens und des Naturerkennens den Schülern voll und ganz zum Bewufstsein komme. Auf der Unterstufe liegt der Schwerpunkt des Unterrichts bei der Naturwissenschaft. — Ohlerts Lehrplan bewilligt unserer Wissenschaft je 5 Stunden in VI und V, je 4 Stunden in den übrigen Klassen, also 38 gegen 18 auf dem Gymnasium, 30 auf dem Realgymnasium und 36 auf der Oberrealschule. Eingehend wird sodann auf den Unterrichtsstoff und seine methodische Verarbeitung eingegangen. Hier werden zahlreiche Forderungen, die auch sonsther bekannt sind, zusammengetragen und erörtert. — Im allgemeinen enthält Ohlerts Buch vielerlei anregende Gedanken,

ohne dafs Bererst. aufser den genannten Sätzen, die ihm zumeist weit über das Ziel hinauszuschiefsen scheinen, wesentliches neues gefunden hätte. Als Gegenstück kann nur Loews gedanken- aber mafsvolle Schrift (s. Jb. X, 29) nicht dringend genug der Beachtung und dem eingehenden Studium empfohlen werden.

Die übrigen Schriften, die uns für das Gebiet des Lehrverfahrens i. allg. vorliegen, beziehen ihre Erörterungen in erster Linie auf die Volksschule. Doch kann ja gerade hier eine scharfe Trennung nicht gemacht werden, um so weniger, als sich die gegenseitigen Anregungen, die sich die beiderseitigen Schulgattungen zukommen lassen, immer reicher gestalten. Auch würden wir es als einen grofsen Vorteil für die Volks-, für die höheren und auch für die Hochschulen erachten, wenn alle drei Stufen unseres Unterrichtsorganismus sich in viel regerem Austausch methodologischer Gedanken erhielten, als es geschieht.

Mehrere Aufsätze, deren nähere Titel und Fundorte in Kehrbachs Bibliographie zu finden sind, betreffen die *aufmerksame Naturbeobachtung* und *die sinnige Betrachtung der Natur,* im Anschlufs an den § 34 der „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872. Man vergleiche auch: Kultscher, *Beobachtung der Natur.* Andere Aufsätze behandeln Junges Dorfteich oder Baades Reformvorschläge. *Ausgeführte Lektionen* findet man in der Beilage zur „Pädagogischen Warte“: „Aus der Praxis — für die Praxis“, sowie auch in den „Periodischen Blättern für naturkundlichen und mathematischen Schulunterricht“, die zwar in erster Linie für die Volksschule bestimmt sind, aber auch für unsere Zwecke, zumal der Preis (jährlich 8 Hefte für 5 Mk.) niedrig ist, nur empfohlen werden können.

Wie biologische Einzeldarstellungen „biologisch“ zu gestalten sind, dafür giebt Laukamm einige Beispiele, indem er *Gute Dispositionen* für die Behandlung des Grönlandwales, des Pferdes und der Eidechse bietet. Er geht von der Fischähnlichkeit des nordischen Riesen, von dem häufigen Haustier und von dem kleinen, gewandten Räuber aus der einheimischen Tierwelt aus. Von der Richtigkeit dieses Verfahrens, das durch seine Abwechselung dem ermüdenden Einerlei der „geordneten“ Beschreibung vorzuziehen ist, sind auch wir überzeugt.

Einen Mahnruf: *Erst die Methode* läfst Schultze erschallen. Seiner Ansicht nach müssen die Naturwissenschaften schon in den unteren Klassen eingeführt, auf allen Stufen ernsthaft behandelt und mit einer gröfseren Stundenzahl bedacht werden. Der Lehrer müsse sich einer folgerichtig durchgeführten Methode bedienen und sich seiner Methode bewufst sein; die Mathematik trete der Naturwissenschaft als Helferin zur Seite. Werden diese Bedingungen erfüllt, dann werde die Jugend das erhalten, wonach sie sich heimlich sehnt und was ihr bisher vorenthalten wird, nämlich moderne Bildung und logisch-wissenschaftliches sowie praktisch-logisches Denken. Das Experiment müsse methodisch angewendet werden; freilich koste das viele Vorbereitungen. — Diejenigen Lehrer der Naturwissen-

schaften, denen die Bewegungen der letzten Jahre oder gar Jahrzehnte nicht völlig unbekannt sind, werden gewifs die Bedingungen, die der Verfasser erfüllt sehen möchte, bereits erfüllt haben. Welche Methode der Verf. vorzieht, sagt er nicht; wir sind freilich auch der Ansicht, dafs mehr als eine zum Ziel führen kann.

Dieses Ziel selbst legt Laas in einer kleinen Schrift dar, welche sich zunächst mit „den Konzentrationsmethodikern“, also Kiefsling und Pfalz, Partheil und Probst, Twiehausen, Beyer sowie Seyfert, beschäftigt. Verf. kann ihre Verschmelzungsbestrebungen nicht als wirkliche Konzentration, also Gruppirung um einen Mittelpunkt, anerkennen, da gerade die stoffliche Zusammengehörigkeit, die „innere Konzentration“, von ihnen vernichtet wird. Naturgeschichte, Physik und Chemie sind so verschiedene Wissenschaften, dafs sie als selbständige Disziplinen mit eigenen Lehrgängen auftreten müssen. Weiter geht Laas auf Junges Konzentration der Naturgeschichte, den „Dorfteich“, ein. Er kommt in einer theoretischen Erörterung zu dem Ergebnis, dafs das Ziel dieses Unterrichts einmal das klare Verständnis vom einheitlichen Leben in der Natur, sodann aber sinnige Naturbetrachtung sein müsse. Die praktische Ausführung der Erreichung dieses Zieles wird alle möglichen Arten der Naturbetrachtung und -beobachtung innig ineinander greifen lassen. Weiter ist der Unterrichtsstoff, soweit er einheimische Objekte betrifft, nach Naturbildern zu gruppieren, während der der Fremde diese Anordnung nicht verträgt. Jedoch haben auch bei jenen Naturbildern die wichtigsten Gruppen des natürlichen Systems und die bedeutendsten ausländischen Kulturwesen Berücksichtigung zu finden. Das Verfahren endlich mufs folgendes sein. Die Grundlage der Unterredung bildet eine genaue Betrachtung und Beobachtung; ihr folgt eine Beschreibung des Naturbildes; sodann findet eine Unterredung über die wichtigsten Glieder in spekulativer Weise statt. Verf. erläutert diese Sätze an den Beispielen des Frosches, des Bussards, der Fledermaus und der Teichrose. Viertens folgt eine Betrachtung des Ganzen nach den Abhängigkeitsverhältnissen, um dessen Einheit zum Bewufstsein zu bringen; den Schlufs macht eine Kennzeichnung der wichtigsten natürlichen Gruppen. Es geht aus diesen Ansichten hervor, dafs die Grundlage der Besprechung möglichst die Exkursion nach dem Naturbild zu sein hat, dafs die Jungeschen Gesetze nicht die Hauptsache sein dürfen, dafs der Lehrer allseitig gebildeter Naturforscher sein mufs, und dafs endlich der Versuch u. a. künstliche Hilfsmittel wohl mit Nutzen zu verwerten sind. — Der Verf. wünscht demnach die Jungeschen Anforderungen so mafsvoll befolgt, wie auch wir es für angebracht halten.

Eine gesamte Methodik des *Unterrichts der Naturgeschichte an der Volks- und Bürgerschule* „auf moderner Grundlage“ giebt Witlaczil. Die Geschichte der Methode läfst der Verf. bei Aristoteles beginnen; er führt sie bis zu den neuesten Bestrebungen, den Unterricht umzugestalten, durch. Die Aufgabe des Naturgeschichtsunterrichts ist es in materialer

Beziehung, in die Kenntnis und das Verständnis der Natur einzuführen; in formaler Hinsicht ist neben dem geist- vor allem auch das gemütbildende Element im Auge zu behalten. Eingehend behandelt Verf. die Auswahl und die Verteilung des Lehrstoffes, ein Kapitel, das unserer Betrachtung fern steht. Das Lehrverfahren mufs durchaus auf Anschauung begründet werden; Verf. geht darauf ein, welche äufseren Merkmale der Lebewesen zu behandeln sind und wie das zu geschehen hat, er betont sodann, dafs als leitender Faden der Zusammenhang zwischen Körperbau und Lebensweise zu dienen hat, und dafs sich hieran die mannigfachen anderen Beziehungen, in denen die Lebewesen stehen, und deren Erörterungen auch z. T. auf andere Wissensgebiete führen werden, anzuschliefsen haben. Im einzelnen geht Witlaczil noch auf die Behandlung des Systems ein; er will vereinfachte natürliche Gruppierungen anwenden. Recht ausführlich werden die Lehrmittel abgehandelt; die für viele zoologische Objekte in erster Linie stehende Formaldehydlösung kennt Verf. noch nicht. Auch der Vorführung lebender Thiere, wie sie s. Z. Bererst. (s. Pg. Lessing-G. Berlin 1893) empfohlen hat, wird das Wort geredet. Ausflüge und Anlage eines Schulgartens werden warm befürwortet. Zum Schlufs geht Verf. auf die Vorbereitung, derer der Lehrer bedarf, ein.

Mit der Frage, wie *die Synthese im naturgeschichtlichen Unterricht* zu verlaufen habe, beschäftigt sich Wilk. Er kommt, ausgehend von Seyferts Betrachtungen, zu dem Ergebnis, dafs auf dem vorliegenden Gebiete die Synthese nur ausnahmsweise in die beiden Stufen der empirischen Feststellung des Thatsächlichen und der spekulativen Verarbeitung, also denkenden Verknüpfung der gefundenen Thatsachen zerfallen wird. Bei heimatkundlichen Gegenständen wird in der Regel die Synthese von vorn herein spekulativ angelegt sein; doch tritt auch hier als zweiter Teil eine „denkende Ergänzung“ hinzu. Verf. giebt als praktisches Beispiel für seine theoretische Erörterung eine ausführliche Präparation für das 5. Schuljahr über das Thema: der Hase.

Gleichfalls an Seyferts „Arbeitskunde“ knüpft v. Sallwürk an. Vor allem hält dieser die Zillerschen Kulturstufen für verfehlt, während die Formalstufen nur einer Korrektur bedürfen; ihre Schwäche besteht darin, dafs sie aus dem ethischen und nicht aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht abgeleitet sind. Auf die Scheidung der Erziehungszwecke in notwendige und zufällige ist zu verzichten; die Erziehung soll im Zögling den Menschen zur Reife bringen, der Unterricht soll ihm die Bildung seiner Zeit vermitteln, dem Berufe und Stande gemäfs, für den er sich bestimmt. Indem der naturkundliche Unterricht diese Vermittelung an seinem Teile übernimmt, darf man ihm nicht allein sittlichen Wert absprechen, sondern seine richtige Gestaltung wird diesen Wert in hervorragendem Mafse verwirklichen. Seinen Beruf im erziehlichen Lehrplan wird er erfüllen, wenn er die Dinge nicht nur betrachten, sondern auch untersuchen und behandeln läfst. Natur- und Arbeitskunde werden nicht getrennt, der Versuch wird an die richtige Stelle gesetzt sein.

Mit einigen Worten sei auf den „Vorschlag zur Neubildung unserer Schule“ hingewiesen, den Schulz *Mehr Kenntnisse! Weniger Zeit!* veröffentlicht. Abgesehen davon, dafs Verf. das Zeichnen dem Schreiben vorangehen, Lesen, Rechnen und Schreiben erst im 12. Lebensjahre beginnen lassen will, so betont er, dafs die Natur allein der richtige Unterrichtsplatz sei. Der botanische Unterricht in der Klasse z. B. könne nur mangelhafte Kenntnisse zeitigen; die hieran sich anschliefsende Polemik gegen das bisherige Verfahren ist kaum gerechtfertigt.

Die Einzelfrage der *naturwissenschaftlichen Exkursionen* hat Böttger aufs neue aufgerollt. Nachdem Verf. dargelegt hat, weshalb erst in neuerer Zeit die vorliegende wie so manche andere methodologische Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts erörtert worden ist, und nachdem er die ersten vereinzelten Thatsachen naturwissenschaftlicher Ausflüge zusammengestellt hat, geht er zunächst auf die Bedeutung dieses Lehrmittels für die Botanik ein. Die auf der Gesamterscheinung unserer Holzpflanzen beruhenden Kennzeichen der Pflanzenform sowie der sich weiter aufbauenden pflanzengeographischen Elemente, die Bekanntschaft mit verbreiteten Familien in gröfserem Umfange, die Betrachtung einer und derselben Pflanze in ihren verschiedenen Entwickelungsstufen, endlich mancherlei physiologische Vorgänge — alles das kann allein im Freien erfolgreich gelehrt werden. Für das Gebiet der Tierkunde kann man vor allem Beobachtungen über den Nestbau und den Gesang der Vögel, über die Entwickelung der Lurche, über zahllose Thatsachen aus dem Leben der Gliederfüfsler anführen. Verf. würdigt weiter die mehrseitigen Schwierigkeiten, die sich dem Ausflugsbetriebe entgegenstellen; Bererst. hat sich s. Z. in ähnlicher Weise geäufsert und kann dem im allgemeinen beipflichten. Doch scheint ihm die Behebung einer Hauptschwierigkeit noch in weiter Ferne zu stehen, nämlich der Hindernisse, die sich vorläufig noch aus den den Lehrer bindenden Amtsvorschriften ergeben.

Groth betont mit Recht, dafs die *Zahlen in der Naturgeschichte* bestimmt sein müssen. Mit allgemein gehaltenen Angaben ist dem Schüler nicht gedient. Sind doch auch in der wissenschaftlichen Biologie und Phänologie die Zahlen von gröfstem Werte. Groth erörtert seine Ansichten an den Beispielen der Gröfsenverhältnisse der Taubnessel und der Buche, sowie an Blatt- und Blattabschnittzahlen und an Blütenteilen. Wenn man die zahlreichen Ludwigschen Untersuchungen über Variationskurven der letzten Jahre kennt, so wird man dem Verf. über die Notwendigkeit, feste zahlenmäfsige Grundlagen zu bieten, nur beipflichten können.

B. Lehrmittel.

Von **Lehrbüchern**, die den gesammten biologischen Unterricht umfassen, liegt uns die Rothesche *Naturgeschichte* vor. Das von vielen guten Abbildungen begleitete Werk bringt auf seiner 1. Stufe Einzelbeschreibungen von Wirbeltieren (der Hund beginnt) und Wirbellosen (Schnecke, Muschel, eine Anzahl Kerfe, Spinne, Krebs, Regenwurm), von

Pflanzen (Siphonogamen, die in „Stern-," „Röhrenblütler," „Kronenlose," „Spitzkeimer" und „Nacktsamige" eingeteilt werden, Wurmfarn und Champignon) und Mineralien. Die 2. Stufe behandelt unter Familien- bezw. Ordnungs- oder Klassenüberschriften weitere Vertreter der oben genannten Gruppen sowie der Tausendfüfser, Egel, Rund- und Plattwürmer, Stachelhäuter, Pflanzen- und Urtiere. Von Pflanzen kommen als neue Gruppen die Moose und Thallophyten hinzu. Die 3. Stufe beginnt mit einer Naturgeschichte des Menschen. Auf die Erörterung der einzelnen Organsysteme, deren Anatomie und Physiologie zusammengefafst werden, folgen Abschnitte über das Verhalten bei Erkrankungen und Unglücksfällen sowie über die Rassen. Hier sind noch die alten fünf Blumenbachschen beibehalten. Sodann werden die Tiere und Pflanzen unter Zugrundelegung der systematischen Einteilung und der Merkmale der Kreise, Klassen, Ordnungen u. s. f. abgehandelt.

Hummels *Leitfaden,* Lays *Elemente* sowie Hoffmanns *Grundzüge* lagen uns nicht vor.

Für Schüler, wenn auch zum privaten Gebrauch, sind folgende Schriften geeignet. Plüfs' *Naturgeschichtliche Bilder* enthalten viele Vertreter der drei Naturreiche in systematisch geordneten Bildertafeln. Bei den Tieren ist auf die Darstellung der Lebensweise besonderes Gewicht gelegt. Wir finden hier manches ansprechende Bild. Die deutschen und wissenschaftlichen Namen, Gröfse, Farbe, geographische Verbreitung sowie hin und wieder andere kennzeichnende Bemerkungen sind beigefügt. Eine bemerkenswerte Eigenheit des Buches ist es, dafs sich fast auf jeder Tafel eine Anzahl „Aufgaben" vorfindet, die als Wiederholungsfragen dienen sollen. Ihre Beantwortung scheint dem Bererst. nicht immer gerade leicht zu sein; manche Antworten wird nur der finden können, der des Verf. Lehrgang genau kennt. Dafs dem Verf. selbst diese Schwierigkeit nicht unbekannt geblieben ist, geht daraus hervor, dafs er einen „Schlüssel zur Lösung der Aufgaben" hat erscheinen lassen. Zum System des Verf. mag bemerkt werden, dafs sich Regenwurm, Egel und Trichine nicht als „Rundwürmer" zusammenfassen lassen, dafs der Kreis der Radiaten mit den Klassen der Stachelhäuter und Schlauchtiere unhaltbar ist, und dafs die Schwämme nimmermehr Protozoen sind. Die Blumenbachschen Rassen verdienen gleichfalls nunmehr als rein historisch aus den Schulbüchern zu verschwinden. Endlich kann Bererst. die Einteilung der Dicotyledonen in Poly-, Mono- und Apetale, nachdem Eichlers und Englers Systeme seit vielen Jahren anerkannt sind, nicht billigen, abgesehen von dem morphologisch unrichtigen Ausdruck der Monopetalie. Auch für die Schule scheinen dem Bererst. die besten Systeme gerade gut genug zu sein. — Berges *Naturgeschichte* bringt zahlreiche, im allgemeinen recht kleine, aber in Zeichnung und Kolorit meist gelungene Abbildungen. Für den Unkundigen, dem ja dieses Buch bestimmt ist, mag es schwer sein, sich stets über die Gröfsenverhältnisse der abgebildeten Tiere zu orientieren (Spitzmäuse sind kleiner als Borkenkäfer, Vorticellen gröfser als

Korallen), zumal im Texte Maſsangaben vielfach fehlen. Während die Tiere systematisch angeordnet sind, werden im botanischen Teil zuerst Bau und Leben der Pflanzen und sodann pflanzen- oder handelsgeographisch umschriebene Gruppen geschildert. — Witlaczils *Praterbuch* geht auf die Wirbeltiere und die wichtigsten Bäume der genannten Örtlichkeit ein, um zur Beobachtung des Naturlebens anzuleiten. Ein Abschnitt daraus (die Vogelwelt im Frühling) findet sich in den „Periodischen Blättern“, 4. Jahrg., S. 161.

Unter den **Anschauungsmitteln** stehen die *lebenden* jederzeit voran. Erb, der bereits 1892 auf solche einging, schildert nun in seinen *Bemerkungen über den Schulgarten und den naturgeschichtlichen Unterricht,* wie sich zu Gieſsen der Garten und sein Bestand entwickelt hat. An Tieren enthält er ständig den Fuchs, das Kaninchen, das Eichhörnchen, den Hamster, das Meerschweinchen, die Maus, 19 Vögel, die Schildkröte, die Ringelnatter, Frösche, Molche, den Feuersalamander, den Axolotl, 5 Fische, den Gelbrand, den Taumelkäfer, die Honigbiene, den Fluſskrebs, Süſswasserschnecken und -muscheln. Andere werden gelegentlich und zeitweilig in der Gefangenschaft gehalten und vorgeführt. Verf. geht insbesondere auf den Aquarienbetrieb ein. Sodann erörtert er den Pflanzenbestand des Schulgartens. Schlieſslich werden mikroskopische Vorführungen, „der Keimkasten“ und das Zeichnen (in karrierten Heften!) besprochen.

Über die Einrichtungen, die für die Aufbewahrung der Anschauungsmittel getroffen sind, also der *biologischen Sammlung,* berichtet der Jahresbericht des *Elberfelder Gymnasiums.* Lenz schildert gelegentlich der Beschreibung des Lehrzimmers für Physik den Projektionsapparat, der in ausgiebiger Weise auch zur Demonstration mikroskopischer Präparate benutzt wird. Statt der Kondensorlinsen wird eine Schusterkugel verwendet; zwei Hartnacksche Objektive stehen zur Verfügung. Sehr bemerkens- und nachahmenswert ist sodann, daſs das genannte Gymnasium ein eigenes an das Sammlungszimmer sich anschlieſsendes Lehrzimmer für die Tierkunde hat. Diese Zimmer sind (auf die Einzelheiten einzugehen, ist hier leider kein Raum) in vorzüglicher Weise mit allen Hilfswerkzeugen ausgestattet, um den biologischen Unterricht allen Erfordernissen gemäſs zu geben und die Anschauungsmittel in bequemster und zugleich für sie schonendster Weise vorzuführen. Für die meisten Herren Kollegen wird die Lektüre der Schilderungen des Verf. und die Einsicht in die gegebenen Tafeln leider nur das lebhafteste Bedauern erwecken, nicht in gleicher Weise die schon lange gehegten Wünsche erfüllt zu sehen. Der Stadt Elberfeld aber und den Herren, die diese Musterstätten biologischen Unterrichts geschaffen haben, kann man nur höchste Anerkennung zollen. Verf. geht im einzelnen noch auf die Hilfsmittel für den Unterricht in der Kerfkunde ein. Das Elberfelder Gymnasium hat ferner einen Pflanzengarten, der Material für den Klassen- und für den Unterricht im Freien bietet.

Sehr beachtenswert sind die „Vorschriften für die Benutzung der naturwissenschaftlichen Sammlungen und Zimmer“, die der Verf. giebt.

Das *Elbinger Realgymnasium* hat nach Nagel vor allem für die Gruppen der Säuger, Vögel, Schmetterlinge und Käfer reichen Anschauungsstoff, während die niederen Gliederfüfsler sowie die übrigen Wirbellosen nur durch die notwendigsten Objekte vertreten sind. Unter den botanischen Sammlungsgegenständen ist ein ziemlich umfangreiches Herbar hervorzuheben. Beide Teile der Sammlungen besitzen eine grofse Zahl Handzeichnungen. Ein Schulgarten fehlt nicht.

Auf der Danziger (6.) Hauptversammlung des Ver. Förd. Unterr. Math. Natw. Pfingsten 1897 legte Bail eine Reihe von *Sammlungsgegenständen* vor, die das lebhafte Interesse der Schüler am Unterrichte zeigten, so z. B. von diesen aufgezogene Keimpflanzen exotischer Gewächse. Daran schlossen sich zahlreiche Präparate von Schmarotzerpilzen und -siphonogamen sowie einige weitere interessante Lebenserscheinungen der Pflanzen erläuternde Objekte.

Schliefslich mag darauf aufmerksam gemacht werden, dafs der Weltpostkongrefs zu Washington beschlossen hat, die *Versendung kleiner naturwissenschaftlicher Gegenstände unter den Bedingungen der Warenproben* zu gestatten.

Käufliche biologische Anschauungsmittel sind die von der Linnaea zu Berlin (Dr. August Müller) herausgegebene „Kolonialsammlung“, die über hundert *Präparate von pflanzlichen und tierischen Erzeugnissen* (Früchte, Samen, Stengel, Rinden, Blätter, Wurzeln, Hölzer, Harze, Flechten; Felle, Zähne, Federn, Wolle, Schildpatt, Muscheln, Schnecken und Trepang) unserer afrikanischen und Südsee-Kolonieen bringt, sowie die von Böcker in Wetzlar auf den Markt gebrachten mikroskopischen Präparate. Sein neuester Katalog XIX bringt eine aufserordentlich grofse Auswahl technischer (Wolle, Seide, pflanzliche Gespinstfasern, Papier, Weinbau, Brauerei, Stärke, Mehl, Wurzeln, Früchte, Gewürze, Surrogate), pharmakognostischer, Bienen-Präparate, Bakterien, pathologischer und physiologischer Objekte, weiter zahlreiche Präparate aus dem Gebiete der menschlichen, tierischen und pflanzlichen Anatomie, Histologie und Systematik.

C. Hilfsmittel.

Unter den Hilfsmitteln, die den Lehrern zur Fortbildung ihrer theoretischen und praktischen Kenntnisse zu Gebote stehen, kommen an erster Stelle die Aussprachen und gegenseitigen Anregungen, wie sie gelegentlich auf **Versammlungen** stattfinden, in Betracht. Aufser der oben erwähnten Versammlung zu Danzig sei die 5. Hauptversammlung des Vereins sächsischer Realschullehrer in Stollberg genannt. Hier berichtete Jacobi, dafs zwei Anstalten Tier- und Pflanzenkunde in ein Unterrichtsfach zu vereinigen wünschten, dafs für die Zoologie der Wunsch ausgesprochen sei, in der VI das Pensum auf die Wirbeltiere zu beschränken,

und dafs man von einer Seite die Anatomie des Menschen in V und in III allein die Gesundheitslehre abzuhandeln wünsche. Auf dem Gebiete der Botanik werden folgende Vorschläge gemacht: einige Kryptogamen sind schon in V zu behandeln; auch im Winter mufs botanischer Unterricht stattfinden; Bestimmungsübungen sind beizubehalten. Die Meinungen über die Beibehaltung des Linnéschen Systems waren durchaus geteilt. — Über den 6. deutsch-österreichischen Mittelschultag berichten Maiss und Zycha. Unter den Verhandlungen ist Lanners Vortrag über *die Ferialstipendien und das österreichische Küstenland* von Bedeutung. Er befürwortete warm eine Erhöhung der Stipendien für den Besuch von Museen, zoologischen Stationen, Forschungs- und Sammlungsgebieten und empfiehlt die zoologische Station in Triest. In der Diskussion betont Noë, der Triest bemängelt und Neapel vorzieht, dafs, schon aus klimatischen Verhältnissen, nicht allein für die Ferien Stipendien gegeben werden müfsten. — Die hier aufgeworfenen Fragen sind in Preufsen leider noch völlig undiskutierbar, da, soviel der Berichterstatter weifs, es hier überhaupt keine Reisestipendien für das Gebiet der Naturwissenschaften giebt.

Auf der 1896er (Frankfurter) Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte besprach in der Unterrichtssektion Stelz den Bockenheimer Schulgarten, einen der besten, die Deutschland hat. Er ist durch Mittel beschafft worden, die aufs opferwilligste von Schülereltern und durch Vorträge des Lehrerkollegiums aufgebracht worden sind. Sodann sprach Schwalbe über technische Exkursionen; vgl. darüber Böttger o. S. 5.

Die 1897er (Braunschweiger) Versammlung wies, wie auch in den vorangegangenen Jahren, eine Sektion für den Unterricht auf. Doch wurden in derselben biologische Themata nicht behandelt.

Für die **Ferienkurse,** die den Herren Kollegen, die nicht in einer Universitäts- oder gröfseren Landes- oder Provinzialhauptstadt wohnen, vielerlei neue Anschauungen und Anregungen zu bieten in der Lage sind, lagen mehrere Programme vor. Der Göttinger Frühjahrskursus brachte pflanzenphysiologische Vorträge und Demonstrationen, sowie botanische Ausflüge (Berthold), und aufser zoologischen Demonstrationen einen Vortrag über die Verwandtschaft der Wirbeltiere und Wirbellosen (Ehlers). Auf dem Greifswalder (für Volksschullehrer bestimmten) Kurse sprach Landois über den Bau und die Thätigkeit der Stimm- und Sprachorgane.

Umfangreiche Berichte über die Berliner Kurse veröffentlicht zu haben, ist das Verdienst Schwalbes, seiner Mitarbeiter und des Herausgebers der Nat. Woch., Potoniés. Auf dem 5. dieser Kurse wurden die Pilzkrankheiten der Kulturpflanzen (Magnus), das Tierleben der deutschen Meere (Möbius), die Beschaffung des biologischen Anschauungsmaterials (Vogel) behandelt, der botanische Garten und das botanische Museum (Schumann) besichtigt. Die biologischen Darbietungen des 6.

waren: Das Nervensystem (Waldeyer), Stoffumsatz und Arbeitsleistung des menschlichen Körpers (Zuntz), Besichtigung der Sammlungen des Königstädischen Realgymnasiums (Vogel), des Museums für Naturkunde (Möbius) und des zoologischen Instituts (Schulze). Auf dem 7. (Herbst-) Kurse wurde gesprochen über: Neueres aus der Pflanzenphysiologie und -pathologie (Frank und Krüger), neuere Ergebnisse über Blütenbestäubung (Loew), tropische Nutzpflanzen (Volkens), die Metamorphose der Pflanzen (Potonié). Auf den letztgenannten Vortrag, der auch gesondert erschienen ist, mag noch besonders aufmerksam gemacht werden; sucht er doch die Blätter als aus Thallusstücken hervorgegangen zu erklären, die ursprünglich Gabeläste waren, dann aber übergipfelt wurden und sich nun, als Seitenzweige, zu Blättern entwickelten.

Über den Jenaer Ferienkurs des Augusts 1896 berichtet Lehmensick. Es wurden botanisch-mikroskopische und zootomische Arbeiten ausgeführt, sowie über Bau und Leben der Pflanzen (mit physiologischen Versuchen) und die moderne Zoologie Vorträge gehalten.

Der Frankfurter Kursus des Frühjahrs 1897 brachte (nach Merkelbach) Besichtigungen der Sammlungen der Senkenbergischen naturforschenden Gesellschaft.

Seidl tadelt an der Einrichtung der Münchener Kurse, dafs den Teilnehmern, anstatt sie vorzugsweise mit neuen Fragen und grofsen Gesichtspunkten bekannt zu machen, stundenlange zoologische Bestimmungsübungen dargeboten worden sind, die jeder Interessent für sich treiben kann. Auch die umfangreichen botanischen Themata (die Pflanzenorgane, die Blüte, die ungeschlechtliche Vermehrung, Kryptogamen und Parasiten) sind nur in je einer Stunde, also nur im Fluge, behandelt worden.

Zu den wichtigsten Hifsmitteln gehört für den Lehrer, dafs er mit dem wissenschaftlichen Stande seines Lehrfaches in stetem Zusammenhang bleibt. Doch kann bei dem grofsen Umfange der biologischen Forschung hier natürlich nur auf einige wenige Erscheinungen aus dem Gebiete der **wissenschaftlichen Litteratur** verwiesen werden. Für jeden Biologen wird ohnedies ein Verfolgen der neuen Erscheinungen im Zoologischen Anzeiger, Botanischen Centralblatt u. s. w. nötig sein.

Von *allgemeiner naturwissenschaftlicher Litteratur* seien Jägers *Grundzüge der Geschichte der Naturwissenschaften* genannt. Verf. läfst auf einen Abschnitt, der das Altertum und das Mittelalter behandelt, solche über das 16., das 17., das 18. und unser Jahrhundert folgen. Innerhalb jedes dieser Zeiträume werden die einzelnen Disziplinen (Physik, Chemie u. s. w.) gesondert betrachtet. In den beiden ersten Hauptstücken tritt die Biologie als Naturgeschichte auf, vom dritten an sind Tier- und Pflanzenkunde gesondert worden. In knapper, aber klarer und ausgiebiger Weise werden die „Grundzüge“ dargelegt. — Eine Ergänzung jeder Geschichte der Naturwissenschaften giebt Dannemann, dessen Werk den ersten Band eines Grundrisses dieser Geschichte bildet. Für unser Gebiet kommen folgende der 62 Abschnitte in Betracht: Aristoteles begründet

die Zoologie, Plinius sammelt die naturwissenschaftlichen Kenntnisse des Altertums, Swammerdam zergliedert die Insekten, die Begründung der Pflanzenphysiologie, Linnés System der Pflanzen, die Polypen werden als Tiere erkannt, die Metamorphosenlehre in der Botanik, die Begründung der Blütenbiologie, Saussure begründet die Ernährungsphysiologie der Pflanzen, Einteilung der Menschen in fünf Rassen, Cuviers Tiersystem, Johannes Müllers wissenschaftliche Begründung der Physiologie, Begründung der Zellenlehre, Ausscheidung des Begriffs der Lebenskraft, Liebig über die Ernährung der Pflanzen, die Fortpflanzung der Algen, Darwins Korallenbautheorie, Pasteurs Widerlegung der Urzeugung. Die sehr glücklich ausgewählten Abschnitte aus den Werken der angezogenen Forscher werden durch biographische und historische Darbietungen eingeleitet. — Schumanns Aufsatz über den *Fortschritt in der Naturerkenntnis* geht aufser auf Newton und Robert Mayer auf Darwin ein; ihre Theorieen bilden „das glänzende Dreigestirn am Himmel der Naturerkenntnis“. — Auf dem Gebiete der historisch-kritischen Forschung bewegt sich Keutels Arbeit, die *Schopenhauers Ansichten über die Zweckmäfsigkeit in der Natur* zu Grunde legt. — Duffeks Plauderei lag dem Berichterstatter nicht vor.

Das *Gesamtgebiet der Biologie* kommt in einem Aufsatze Kobelts zur Erörterung, der die *Theorieen der Protoplasma- und Zellstruktur* in überaus umfassender Weise geschichtlich und kritisch bespricht. Der hier in ungeheurem Umfange angehäufte Stoff wird auf das allerergiebigste zusammengefafst und gesichtet. Grützner erörtert in trefflicher Weise die vielfachen gelegentlich aufgestellten sogenannten Unterschiede zwischen den beiden Reichen der Lebewesen und kommt zu dem Ergebnis, dafs Aristoteles' Ansicht, es gebe keine *Grenze zwischen Tier und Pflanzenreich,* heute wiederum zu Recht besteht. Ein nach Art des Brehmschen Tier- und Kernerschen Pflanzenlebens gehaltenes und illustriertes Werk tritt uns (bis jetzt mit 6 Lieferungen) in Lamperts *Leben der Binnengewässer* entgegen, ein Seitenstück zu Kellers Leben des Meeres. Der auf seinem Gebiete wohlbekannte Verfasser wird jedem, dem die Süfswasserlebewelt nahe steht — und welcher Naturforscher wird seit Zacharias' Einführung, welcher Lehrer seit Junges Dorfteich nicht hier lebhaft interessiert sein —, die reichste Anregung und Belehrung gewähren. Das Leben der gefangenen Süfswasserwelt im *Aquarium* (und zugleich das des *Terrariums*) behandelt in vortrefflich wissenschaftlicher, sich dadurch vorteilhaft vor manchen Büchern gleicher Aufschrift auszeichnender Weise Zernecke. Namentlich wird auch den Hindernissen erfolgreicher Zucht volle Aufmerksamkeit geschenkt. — Das sprachliche dialektische Gebiet betritt Urban mit den *landwirtschaftlichen Volksausdrücken.* Die Naturgeschichte der Feldfrüchte und die Viehwirtschaft gehören in unseren Bereich.

Vielfache Anregung für den biologischen Unterricht empfängt man schliefslich aus *geographischen Arbeiten,* wie sie gerade die Jahresberichte der letzten Jahre in gröfserer Zahl aufweisen. Wir heben aus

Hechts Aufsatz *Die Kurische Nehrung* die Schilderungen der Aufforstung der Binnennehrung und der Möwenteiche hervor, aus Ulrichs Abhandlung *Anschauungsstoffe aus der Umgebung Flensburgs* die Darstellungen des Einflusses des Klimas seiner Heimat auf dessen Pflanzenwelt und die Form der dort heimischen Pflanzen, sowie einer Anzahl von Anpassungen und Schutzeinrichtungen, die sich bei Tieren der Flensburger Föhrde zeigen, aus Lehmanns mit Abbildungen charakteristischer Landschaften versehenen Schrift *Heimatskunde von Altona* die Angaben über den Fischmarkt, über die Vegetationsformen und die Fauna der Elbufer, die Waldungen Blankeneses, die Heide zwischen diesem Ort und Wedel, die Marsch von Schulau, das Eidelstedter und das Eppendorfer Moor, aus Wittes Darstellung *Heimatskunde Lauenburgs* mannigfaches Eingehen auf Pflanzen- und Tierleben im Wald und auf der Wiese, am und im Flufs und Teich. Auf mancherlei Thatsachen aus der Berliner Umgebung machen die frisch geschriebenen, von der naturwissenschaftlichen Vereinigung des Berliner Lehrervereins herausgegebenen *Schulausflüge* aufmerksam; Kalb behandelt den zoologischen Garten, Klein-Machnow, das Gebiet des Müggelsees, den Friedrichshain, H. Schmidt Tegel, Fechner Rüdersdorf und den Humboldthain, Conrad den Grunewald, Backhaus Pankow und Nieder-Schönhausen, Hach den Tiergarten, Fiebelkorn Friedrichsfelde, Ehlermann die Pilzwelt des märkischen Waldes, der eine Bestimmungstafel beigegeben ist. *Des Magdeburger Landes* Pflanzenkleid und Tiere werden von Giseke besprochen, für *Wernigerode a. H.* hat M. G. Schmidt eine Reihe von sorgfältig gewählten Ausflügen zusammengestellt, die eine Fülle von biologischen Ergebnissen liefern; in der „systematischen Zusammenstellung des Materials“ findet man das die Lebewesen Betreffende nach geographischen und kulturellen Gesichtspunkten geordnet. Schjerning *Aachen und seine Umgebung* geht anhangsweise auf die Pflanzen- und Tierwelt dieses Gebietes ein. — In aufserdeutsche Gebiete führen uns Deubler *Sicilien*, der kennzeichnende Pflanzenformen des Mittelmeergebietes behandelt, Hähnel *Sahara-Oasen* und Hummel *Ausfuhrerzeugnisse Cubas.*

2. Pflanzenkunde.

A. Lehrverfahren.

Über die Auswahl, die *der Unterricht an höheren Schulen* aus *der wissenschaftlichen Botanik* zu treffen hat, hat Barnêwitz eine umfangreiche Abhandlung veröffentlicht. Verf. geht einleitungsweise auf die Bedeutung der Naturwissenschaften gegenüber der antiken Kultur ein, erörtert sodann die Namengebungen „exakte“ und „beschreibende“ Naturwissenschaften und kommt auf die verschiedene Wertschätzung beider Zweige im Leben und auf der Schule zu sprechen. Er behandelt sodann die geschichtliche Entwickelung der einzelnen Zweige der Pflanzenkunde und die Verschiebungen, die die Aufgaben und Ziele dieser Einzeldisziplinen im Laufe der Zeiten erfahren haben. Indem der Verf. sodann zu seinem

Hauptthema kommt, geht er vollkommen richtig von dem Satze aus: „Das Beste und Modernste, was die Wissenschaft zu bieten vermag, ist, dem jugendlichen Verständnis angepafst, gerade gut genug, um seine Dienste für die Unterrichtszwecke auf der Schule zu leisten.“ Er kritisiert die Lübensche und Jungesche Methode; betreffs letzterer stellt er sich auf Landsbergs Standpunkt. Für die Systematik brauchen nur wenige Pflanzen im Klassenunterricht durchgenommen zu werden; weitere Kenntnisse werden auf den Ausflügen gewonnen. Die Systematik selbst beginne in IV mit den Gamopetalen, denen die Eleutheropetalen in U III, die Apetalen, Monokotylen und Kryptogamen in O III zu folgen haben. Um den Kern der Systematik gruppieren sich die anderen Zweige, auf der Unterstufe voran Morphologie und Biologie. In der Ausdehnung dieser Fächer schliefst sich Verf. an Landsberg (Hilfs- und Übungsbuch, s. Jb. XI, 43) an. Jedenfalls ist die Biologie mehr als bisher zu berücksichtigen. Sie „soll den Kern- und Gipfelpunkt des Unterrichts bilden“. Der Widerspruch des Verfs., der einmal (auf S. 31) die Systematik, dann aber (auf S. 34) die Biologie den Kern des Unterrichts nennt, ist nur scheinbar und erklärt sich aus der Mehrdeutigkeit des Wortes Biologie, das Bererst. allein als Sammelbezeichnung für die Wissenschaften, die sich mit lebenden Wesen beschäftigen, angewendet sehen möchte. Für die vom Verf. (so z. B. in Ludwigs bekanntem Lehrbuch) und heutzutage auch sonst so überaus oft unter „Biologie“ verstandenen Begriffe hat schon s. Z. Haeckel eine unzweideutige Nomenklatur entwickelt. Wie diese „Biologie“ nutzbar gemacht werden kann, das führt Verf. an der Hand der Werke Kerners, Ludwigs sowie der Hoffmann-Ihneschen phänologischen Instruktion in sehr ausführlicher Weise aus; bei der allgemeinen Bekanntschaft mit diesen Schriften braucht hier nicht weiter darauf eingegangen zu werden. Anatomie und Physiologie sind der U II zuzuweisen und bilden die Krönung des Unterrichts.

Das schwierige Kapitel des *vierteljährigen botanischen Winterunterrichts in der Gymnasial-U III* behandelt Pfuhl in vortrefflicher Weise. Er geht von den Beobachtungen des vergangenen Sommers aus und knüpft an die Transpiration an, um so auf die Luftspalten, ihre Schliefszellen und von da auf die Zelle überhaupt zu kommen. Fertige Präparate werden im Handmikroskop vorgelegt. (Vielleicht ist es hier nicht, wie Bererst. zu thun pflegt, bedeutungslos, einige wenige Präparate vor den Augen der Schüler entstehen zu lassen.) Sodann kommt Pfuhl auf den Zellinhalt, die Zellteilung, auf Gefäfse und Gefäfsbündel, auf die sich hieraus ergebenden Unterschiede der Mono- und Dikotyledonen, auf die Jahresringe, das Cambium, Holz, Bast u. s. w. Dabei kommen sprachliche und technische Thatsachen zur Erörterung; es wird auf den Habitus der Bäume und auf ihr Holz eingegangen. Von Thallophyten werden im Oktober frische Grünlinge und Pfefferlinge vorgelegt, ihre Sporenbilder werden aufgefangen, die Sporen mikroskopisch untersucht. Schimmelpilze werden gezüchtet, Rostpilze angeschlossen, faulendes Fleisch

untersucht, die Gärung erörtert. Rinde liefert die Regenalge; Diatomeen, Spirogyra, Flechten können lebend im Aquarium und Terrarium gehalten werden. So bringt Verf. 16 Pilze, 3 Algen und 2 Flechten zur Behandlung. Bedenklich erscheinen Pfuhl mit vollem Recht die isolierte Stellung des zweiten Vierteljahrs, das der Zoologie gewidmet ist, sowie der Umstand, dafs die Botanik schon in U III aufhört.

Steigers Aufsatz geht unter Benutzung von Erbsenkeimlingen auf die Jodreaktion und mikroskopische Prüfung der Stärke, auf Osmose und Transpiration, sowie auf die fleischfressenden Pflanzen ein.

Eine ganze Reihe von Zoders *Versuchen im naturgeschichtlichen Unterricht* bezieht sich auf Pflanzen. Aschenanalysen und Nährlösungkulturen werden vorgeschlagen, Kohlensäurezerlegung, Geotropismus von Wurzeln, vegetative Vermehrung, Transpiration, Keimung, Bestäubungsvorgänge experimentell erläutert.

B. Lehrmittel.

Von **Lehrbüchern** lag uns die 13. Auflage von Sprockhoffs *Grundzügen* vor. Das Buch beginnt mit Frühlingsgedichten, bringt sodann 50 Einzelbilder und 30 vergleichende Beschreibungen zweier oder einiger verwandter Arten, gruppiert dann die Pflanzen 1. nach ihrer Bedeutung für den Menschen in einheimische und ausländische Kulturpflanzen, Gift- und Arzneigewächse, 2. nach ihrem Standort, und 3. nach ihrer natürlichen Verwandtschaft. Ferner wird die allgemeine Botanik abgehandelt. Das Werk bringt aufserordentlich reichhaltigen Stoff und leidet daher für den Unterricht an einer Überfülle, die kaum verwertet werden kann. Für den Selbstunterricht, für den es auch bestimmt ist, dürfte es unter Umständen wertvoll sein.

Ferner sahen wir in neuer Auflage die *Botanik* von Krafs und Landois. Nach Ludwigs Werk sind zahlreiche biologische Notizen neu aufgenommen; die Zahl der Abbildungen ist vermehrt worden; die Pilze sind nach Brefeld umgearbeitet. Auf den umfangreichen systematischen Teil folgen Geographie, Anatomie und Physiologie in kürzerer Behandlung. Proben aus einem Lehrbuch bietet der Aufsatz von Pick. *Bestimmungstafeln* hat Augustin in zweiter Auflage erscheinen lassen. Die im Anschlufs an die Lehrbücher von Baenitz, Kräpelin, Schilling, Thomé, Wossidlo u. s. w. zu brauchenden Übersichten legen für die Auffindung der in Norddeutschland wild wachsenden und in Gärten gezogenen Gattungen das Linnésche System zu Grunde. Nur anhangsweise werden die Familien auch nach dem natürlichen System gegliedert, ohne dafs dieses neueren Anforderungen entspräche; so findet man z. B. noch a-, eleuthero- und sympetale Dikotyledonen und Bryo- und Thallophyten sind als „Zellenpflanzen“, „ohne echte Wurzeln, Stengel und Blätter“, usammengefafst. Es möchte weiter kaum gebilligt werden können, dafs diese „Lagerpflanzen“ genannten Gewächse, in blattbildende, mit Sporenkapseln oder -büchsen versehene, nämlich Characeen (!) und Moose, und

in Lagerpflanzen mit „stets“ „fadenartigem Lager“ (!) eingeteilt werden. Übrigens herrscht auch z. B. auf S. 45 die Schreibweise „ächt“, auf S. 53 „echt“, Das *Hilfsbuch für botanische Exkursionen* von Dennert hebt den leitenden Lehrer über die Schwierigkeit hinweg, den Namen einer gefundenen Pflanze deutlich allen Teilnehmern mitteilen zu können, eine Schwierigkeit, die selbst noch bei jungen Studenten sich einzustellen pflegt, geschweige denn bei Schülern der mittleren oder gar unteren Klassen unterschätzt werden darf. Das lästige Korrigieren des Herbarmaterials dürfte durch die Benutzung des 1250 Nummern enthaltenden alphabetischen Verzeichnisses botanischer Namen gleichfalls sehr eingeschränkt werden. Jedem Namen ist eine deutsche Übertragung und die Familienbezeichnung beigefügt; es folgen eine Übersicht des natürlichen Systems und ein Verzeichnis deutscher Namen. Köperts *Systemheft* ist ein Buch im Quartformat, in das der Schüler die beobachteten Familien, Gattungen und Arten unter die vorgedruckten Überschriften der höheren systematischen Einheiten eintragen kann. Auch hier folgt das System leider nicht dem Eichler-Englerschen, sondern (im Anschlufs an Pokorny) der auf de Candolle fufsenden Anordnung der Familien. Wir sind übrigens überzeugt, dafs jeder Lehrer leicht, je nach Bedürfnis, ein derartiges Heft mit sehr geringer Mühe selbst einrichten lassen kann. Von Floren sind für die Hand des Schülers die von Gies, Wünsche und Kräpelin geeignet; man vgl. hierfür unten S. 21.

Schmeils *Pflanzen der Heimat* bieten biologische Schilderungen. Von den Plüfsschen Büchern (s. Jb. IX, 30 und XI, 49) liegen *Unsere Getreidearten und Feldblumen* in 2. Aufl. vor. Das hübsche empfehlenswerte Buch bringt auch Futtergewächse und Wiesenblumen. Die Schlüssel suchen in origineller Weise, z. B. unter Betonung der Blütenfarbe, das Auffinden zu erreichen. Das *botanische Bilderbuch* von Bley mit seinen kleinen Abbildungen und ansprechendem Text ist für das frühe Alter wohl brauchbar. Für den reiferen Schüler, namentlich auch für den der oberen Klassen und die für sie bestimmten Teile der Schülerbibliothek, ist Höcks *Pflanzengeographie* (s. u. S. 20) empfehlenswert.

Die **Anschauungsmittel**, die gröfsere *Sammlungen* darbieten, sind für die Stadt *Hamburg* von Voigt in einem schön ausgestatteten Werk dargestellt worden. Die reichen Mittel, die die Hansestadt für ihre naturwissenschaftlichen Institute aufbringt, lassen diese ja nicht allein für die Lehranstalten der Stadt, sondern auch für Zwecke des höheren Studiums und für wissenschaftliche Bestrebungen von grofser Bedeutung sein. Es werden in dem vorliegenden Werk in ihrer historischen Entwickelung, ihrem jetzigen Bestande und ihrer vorliegenden Einrichtung einmal der botanische Garten und dann das botanische Museum und das Laboratorium für Warenkunde geschildert.

Die Bedeutung eines *Schulgartens* für den anschaulichen Unterricht wird von Jahr zu Jahr mehr anerkannt. Für die Städte *Elbing, Giefsen* und *Elberfeld* dürfen wir auf das oben (S. 8 und S. 7) ge-

sagte verweisen. Luks *(Tilsit)* geht auf die Geschichte und den gegenwärtigen Stand der Frage, insbesondere die bestehenden Gärten ein, um sodann die beste Einrichtung eines derartigen Gartens zu schildern. Verf. kommt hier zu einer Anzahl brauchbarer Leitsätze. Er schildert sodann den Tilsiter Garten. Das Pflanzenverzeichnis, auf das eine Tafel der Blütezeit folgt, ist sehr ansehnlich. Zum Schlufs wird auf den botanischen Unterricht im Klassenzimmer, im Schulgarten und auf den Ausflügen eingegangen. Die Praxis der Anlage eines Schulgartens behandelt Lichtenberg *(Oldesloe)*; er giebt manche Winke, die Schwierigkeiten lösen dürften, und fügt einen Lehrplan für den botanischen Unterricht bei. Den sehr ansehnlichen Garten der Realschule zu *Bockenheim* schildern Stelz und Grede. Heim *(Coburg)* streift die Fragen im allgemeinen und geht sodann auf den Garten seiner Anstalt ein. Das Verzeichnis der vorhandenen, nach Warmings System geordneten Pflanzen berücksichtigt auch die Thallophyten und Zoidiogamen. Auch Noë *(Carl Ludwig-Gymnasium zu Wien)* läfst auf allgemeine Erörterungen eine Beschreibung des Gartens folgen. Das ansehnliche Pflanzenmaterial ist nach Willkomm angeordnet. Besondere Abschnitte behandeln seine Beschaffung, den Betrieb und die Benutzung des Gartens. — Sämtliche Abhandlungen sind mit Plänen versehen. Bererst. kann sagen, dafs diese Berichte den Wunsch, für jede Anstalt ein derartiges Lehrmittel zur Verfügung zu haben, nur zu steigern imstande sein können. Auch die Bedenken, die von den mannigfachsten Seiten her erhoben worden sind und erhoben werden könnten, finden hier immer wieder, wenn auch je nach den örtlichen Verhältnissen in verschiedener Weise, ihre Behebung.

Von *Präparaten* sei aufser den in der Kolonialsammlung enthaltenen Gegenständen (s. o. S. 8) die von der „Linnaea" zusammengestellte Sammlung von 40 deutschen Nutzhölzern genannt, die in einem Schrank Platten enthält, auf deren jeder Blätter, Blüten, Früchte, Rinde, Holzlängs- und querschnitte u. s. w. je eines Gehölzes zusammenstehen.

Die Konservierung der Pflanzen erfolgt nach Vrbka nach einem vom Verf. vorgeschlagenen Imprägnierungsverfahren mittels einer Flüssigkeit, die aus Alaun, Zahnharz, Schwefeläther und Salpetersäure (2:2:2:1 g) besteht.

Seine berühmten *Modelle* hat Brendel um die Blüte von Berberis vulgaris, eine Tracheide, den Vegetationskegel von Elodea canadensis sowie das Coenobium von Pediastrum Boryanum und dessen Entwickelung vermehrt. Aufserdem wurden unter der wissenschaftlichen Beihilfe von Kolkwitz die Spaltpilze in 16 Nummern mit 23 Modellen neuhergestellt. Die Gelatineobjekte geben diese kleinsten Lebewesen in etwa 20 000facher Vergröfserung wieder. Sowohl nach der morphologischen wie auch nach ihrer physiologischen Bedeutung kommen sie vortrefflich zur Geltung.

Für dieselbe Gruppe von Pilzen liegt auch ein neues *Tafelwerk* vor. Frentzel zeichnete eine Tafel (100 : 120 cm) Spaltpilze, aus jeder Gruppe kennzeichnende Formen, sämtlich im Mafsstab 1 : 40 000. Mehr-

fach sind die eſsbaren sowie die schädlichen Pilze dargestellt worden: im Schreiberschen Verlag (Text von Ahles) auf zwei Tafeln (62 : 89 cm), ferner die ersteren von Deutsch auf einer Tafel (46 : 74,5 cm), die 24 Formen in natürlicher Gröſse enthält, und die letzteren von Raschke auf einer Tafel, die gleichfalls in Lebensgröſse 16 Arten zur Darstellung bringt. Von Engleders Wandtafeln, 2. Abt. (Pflanzenkunde) (60 : 80 cm) ist die 9. Lief. (Taf. 49—54) erschienen; sie enthält Gentiana lutea, Larix decidua, Juniperus communis, Tulipa Gesneriana, Dianthus Caryophyllus, Colchicum autumnale, Hyoscyamus niger und Datura Stramonium. Schlitzberger veröffentlichte im Format 51 : 77,5 cm zwei Tafeln, deren eine Roggen und Weizen, andere Hafer und Gerste darstellen. Von Zippel und Bollmanns *Ausländischen Kulturpflanzen* ist die 2. Abt. in neuer Auflage erschienen. Fünfstücks Atlas, dessen erste Lieferungen erschienen sind, wird 80 Groſsfoliotafeln enthalten. Endlich bringt Hoffmanns *Bilderatlas* auf gleichfalls 80 Tafeln die wichtigsten Vertreter der mitteleuropäischen Flora zur Anschauung.

C. Hilfsmittel.

Unter der **wissenschaftlichen Litteratur** möge an erster Stelle die *für die Hand des Lehrers* bestimmte stehen. Schleicherts *Anleitung zu Beobachtungen und Experimenten* liegt in 3. Aufl. vor; vgl. Jb. IX, 28. Auſser Erweiterungen sind als neue Abschnitte die über Spaltöffnungen und Assimilation, über Spaltöffnungen und Transpiration und über die Bewegungen des Protoplasmas und des Chlorophylls hinzugekommen. Das Buch bietet dem Lehrer eine Fülle von Stoff dar und kann nur aufs wärmste empfohlen werden, zumal da die dem Detmerschen Praktikum (s. Jb. X, 48) entnommenen Grundlagen aufs beste der Schulpraxis angepaſst sind. Wünsches *Darbietungen und Übungen* sind um ein neues Heft (Pilze, 1. Teil) vermehrt worden; vgl. Jb. IX, 28, wo jedoch für Pilze „Laubmoose“ zu lesen ist. Die mit 4 Tafeln Umriſszeichnungen versehene Schrift geht namentlich auf ansehnlichere Asco- und Autobasidiomyceten ein.

Unter den *Werken allgemeiner Natur* darf hier an erster Stelle auf die überaus wichtigen *Natürlichen Pflanzenfamilien* Englers hingewiesen werden; vgl. Jb. XI, 51. Es liegen als neue Teile umfangreiche Nachträge zu den Siphonogamen vor, die sich auch z. T. bis zur Begründung neuer Familien erstrecken, und die vor Jahren erschienenen Familien bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt fortführen, weiter ein Verzeichnis derjenigen Siphonogamengattungen, die noch keine sichere systematische Stellung haben, ein Überblick über die Unterabteilungen, Klassen, Reihen, Unterreihen und Familien der Siphonogamen (ein Abschnitt von dem gröſsten systematischen Wert) und Erläuterungen hierzu. Ferner sind fertiggestellt die Myxo-, Phyko- und Ascomyceten, die Hemibasidier, Uredinalen und von den Autobasidiomyceten die Dakryomycetineen, Exobasidiineen und Hymenomycetineen, die Schizomyceten. Von Algengruppen

sind die Peridinialen, Bacillarialen und sämtliche Euphyceen abgeschlossen. An Zoidiogamen sind die Lebermoose und ein Teil der Laubmoose vorhanden. — An dieses Werk schliefst sich Kerners *Pflanzenleben* an, dessen 2. Aufl., vielfach verbessert, in gleicher Weise für ein anderes Gebiet der Botanik jedem botanischen Lehrer zur Hand sein mufs. „Gestalt und Leben der Pflanze" sowie „Die Geschichte der Pflanzen" behandeln die beiden Bände des herrlichen, prächtig ausgestatteten Werkes. In etwas kleinerem Umfange behandelt das Gesamtgebiet der Botanik Schumann und Gilgs *Pflanzenreich.* Auch dieses Werk erfüllt seinen Zweck, den gebildeten Laien in die Botanik einzuführen und ihm als Ratgeber bei der Orientierung über das grofse Gebiet zu Gebote zu stehen, in musterhafter Weise. Es reiht sich den genannten in würdiger Weise an. Einzelne Vorträge sind in Cohns *Pflanze* gesammelt. Historische, physiologische, phänologische, geographische und kulturhistorische Themata werden hier von dem berühmten Verf. auf in edelstem Sinne populäre Weise vortrefflich behandelt. Endlich bearbeitete Dennert kurz und bündig das Gebiet in seinem *Katechismus.* Die Frage- und Antwortform ist hier — mit vollem Recht, wie Bererst. scheint, — nicht in Anwendung gekommen, sondern es werden Anatomie, Morphologie, Physiologie, Biologie und Systematik (keine koordinierten Abschnitte, wie Bererst. sich zu bemerken gestattet) in kurze Abschnitte zerlegt, und es wird somit der Ermüdung in glücklichster Weise vorgebeugt. Leider ist das System der „Kryptogamen" keineswegs modern, sondern es treten als gleichberechtigt Thallophyten, Characeen, Bryo- und Pteridophyten auf, und die erstgenannten sind in Algen und Pilze geschieden. Die neue, von Pax herausgegebene Auflage von *Prantls Botanik* zeigt als wesentlichsten Unterschied gegen die vorangegangenen eine gröfsere Berücksichtigung der physiologischen Richtung in der Anatomie.

Einzelne Gruppen des Pflanzenreiches behandeln die folgenden Arbeiten. Von Schumanns *Gesamtbeschreibung der Cacteen* liegt der Anfang vor; das Werk war seit lange für den Botaniker, Gärtner und Liebhaber ein Bedürfnis. Plitzka beschäftigt sich mit den *Gymnospermen,* ihrer Stellung im System, namentlich auch gegenüber den Angiospermen, und ihrer weiteren systematischen Gliederung. Die *Farne* Christs bieten den reichen Stoff ausgiebig illustriert und ausführlich behandelt dar; übrigens beschränken sie sich auf die isosporen Formen. Schmidts *Laubmoosführer* behandelt die Moose nach Standorten (Mauer, Strohdach, Felsen, Bäume, Erde, Sumpf, Bach) und giebt als Beilage einige getrocknete Formen. *Die Kartoffel* von Uchtmann erörtert den Bau, die Sorten, den Anbau der Pflanze, die chemische Zusammensetzung, die Verwendung, den Handel der Knolle, die Feinde und Krankheiten des Gewächses und seine Heimat und Verbreitung. — Das umfangreiche für Österreich-Ungarn bestimmte Werk Hempels und Wilhelms über die *Bäume und Sträucher des Waldes* ist bis zum Schlufs der Amentaceen fortgeschritten; es ist von Wichtigkeit, dafs es auch die Gehölze Bosniens

und der Hercegovina umschliefst, sowie, dafs fremde, z. B. nordamerikanische, aufgenommen sind. Im Sinne von Kerners Pflanzenleben schildert Büsgen *den Bau und das Leben unserer Waldbäume.* Physiologische und ökologische Gesichtspunkte treten in den Vordergrund. Für den Züchter, insbesondere Aquarienbesitzer, sind in erster Linie Mönkemeyers *Sumpf- und Wasserpflanzen* bestimmt.

Die heute unzertrennlichen Zweige der *Anatomie und Physiologie* seien durch folgende Schriften vertreten. Zimmermann giebt eine umfassende Studie über den *pflanzlichen Zellkern,* die sich in mancher Beziehung an den oben erwähnten Aufsatz Kobelts anschliefst. Es werden Bau und Thätigkeit des Kernes, dann aber auch die Erscheinungen, die er in den einzelnen Pflanzengruppen darbietet, ausführlich dargestellt. Von Pfeffers grofsem Handbuch der *Physiologie* liegt der erste Band, der Stoffwechsel, in 2. umgearbeiteter Auflage vor. Auf morphologisch-physiologische Vorbemerkungen folgen Kapitel über Quellung und Molekularstruktur, die Mechanik des Stoff- und des Gasaustausches, die Wasserbewegung, die Nährstoffe, den Bau und den Betriebsstoffwechsel, Atmung, Gärung und Stoffwanderung. *Die Pflanze und ihre Umgebung* bespricht Solla. Wie letztere, namentlich als Klima, auf erstere einwirkt, ist das Thema dieser Schrift. Zum Schlufs werden akklimatisierte Gewächse, Glashaus- und verschleppte Pflanzen behandelt. Fritsch geht auf *das Chlorophyll im Dikotyledonenholze* ein. Es findet sich in formlosem Zustande in der Markscheide und in den Markstrahlen, ist aber weder ein Überrest aus der Jugendzeit noch dort entstanden, sondern steht in Verbindung mit der Blattentwickelung im Frühjahr. *Die Einwirkung gasförmiger Körper auf die Pflanzen,* besonders bei der Keimung, wird für viele Gase von Sigmund erörtert. Ramme setzt seine Forschungen über *Schutzeinrichtungen der Vegetationsorgane* fort; s. Jb. X, 47. Vorkehrungen gegen die Gefahr des Austrocknens, zur Förderung der Transpiration und gegen die Kälte bilden die Themata dieses Teiles seiner Arbeit *Über die vegetativen Diastase-Fermente* verbreitet sich Grüfs. Der Sitz, die Funktion und die chemische Natur der hier in Betracht kommenden Körper werden kritisch besprochen und auf Grund eigener Untersuchungen dargestellt. Die praktische Anwendung physiologischer Kenntnisse bilden den Inhalt von Gräfes Mitteilungen über *Obstbaumdüngung.*

Biologische Themata behandelten die folgenden Schriftsteller. Knuth setzte seine Untersuchungen über *Blütenbesucher derselben Pflanzenart in verschiedenen Gegenden* fort; s. Jb. X, 47. Der reichhaltige Stoff betrifft Blumengesellschaften, Bienen- und Falterblumen. Loews Satz kann zu dem Ausspruch erweitert werden, dafs jede Blumenklasse die meisten Besuche von solchen Kerfen erhält, die den Blüteneinrichtungen im Körperbau entsprechen. Je ausgeprägter ferner eine Blume ist, um so weniger sind die Blütenbesucher von der betreffenden Fauna abhängig, je flacher der Honig liegt, desto wechselnder ist der Blumenbesuch. Weiter leitet Verf. Sätze für die Hautflügler, Schmetterlinge, Fliegen, Käfer und Vögel

ab und spricht den Wunsch aus, die naturwissenschaftlich gebildeten Kollegen möchten, indem sie ein „Netz blütenbiologischer Stationen“ für unser Vaterland schaffen helfen, an der Mitarbeit über die vorliegenden Fragen sich beteiligen. Pfoser giebt eine Darstellung der *Ameisenpflanzen,* die sich aufser auf zahlreiche Einzelabhandlungen auf Delpino, Huth, Ludwig, Wettstein, Burck, Schumann, Schimper u. s. w. stützt; sie fafst das gesamte Material übersichtlich zusammen. Koller erörtert die Umstände, die zu einer *Zunahme der pflanzlichen Parasiten an Kulturpflanzen* geführt haben.

Im Anschlufs an die natürlichen Pflanzenfamilien lassen Engler und Drude ein grofses *pflanzengeographisches* Sammelwerk unter dem Namen *Die Vegetation der Erde* erscheinen, dessen 1. Band vorliegt: Willkomm, *Pflanzenverbreitung auf der iberischen Halbinsel.* Der beste Kenner der spanisch-portugiesischen Flora fafst hier seine langjährigen Studien in einer vortrefflichen Monographie zusammen, die die Formationen der Halbinsel und die biologischen Kennzeichen ihrer Flora enthält. Auf den überaus reichen Inhalt des Werkes einzugehen, ist hier leider kein Raum.

Mit ganz besonderer „Rücksichtnahme auf den Unterricht an höheren Lehranstalten“ sind Höcks *Grundzüge der Pflanzengeographie* geschaffen. Nicht allein, dafs dieses Werk unsere Kenntnisse auf dem genannten Gebiete bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt zusammenfafst und die zahllosen Einzelforschungen vereint und sichtet, so ist auch der wohlüberlegte Gang der Darstellung so gewählt, dafs der Lehrer, der nicht gerade im Einzelnen diesen Zweig der Pflanzenkunde kennen gelernt hat, bestens in ihn eingeführt wird, und dafs auch der gereiftere Schüler ihm folgen kann und gern folgen wird. Das Buch beginnt mit einer Schilderung der deutschen Pflanzenwelt und geht hierin von den schleswig-holsteinischen Landen aus, um von hier aus zu dem gesamten Norddeutschland überzugehen und weiter allmählich immer weitere Kreise Deutschlands heranzuziehen. In glücklichster Weise werden an passenden Stellen Erörterungen über allgemeine pflanzengeographische Begriffe eingeflochten, so über Pflanzenbezirke, Bestände, Genossenschaften, Leitpflanzen, Formen, Regionen, Pflanzenreiche u. s. w. An das erste Hauptstück schliefst sich eine Darstellung des Einflusses, den die Kultur auf Deutschlands Pflanzenwelt ausgeübt hat, sowie eine an den heimischen Pflanzen erläuterte Erörterung der allgemeinen Verhältnisse der Pflanzenverbreitung. Alle äufseren Einflüsse kommen hier zur Besprechung, die Phaenologie insbesondere wird vorgeführt. Jetzt werden die einzelnen Pflanzenreiche, die auch aus einer Vegetationskarte deutlich ersichtlich sind, abgehandelt, das nordische, mittelländische, mittel-, ostasiatische, nord-, tropisch amerikanische, polynesische, indische, madagassische, tropisch-, südafrikanische, australische, neuseeländische, antarktische und andine. Weitere Hauptstücke behandeln die Verbreitung der wichtigsten Familien der Blütenpflanzen auf der Erde, Pflanzenformen und -vereine, die Pflanzenwelt der Meere, Süfswasser- und

Strandpflanzen, eine Geschichte der Pflanzenwelt, Kulturpflanzen und Unkräuter in ursprünglicher und heutiger Verbreitung und schliefslich die Beziehungen zwischen der Pflanzenverbreitung und der der anderen Lebewesen. Überall treffen wir eine pädagogisch sorgfältige Auswahl des Stoffes und der herangezogenen Beispiele sowie auch — und das ist nicht genug anzuerkennen — eine von geschmacklosen und mifszuverstehenden Ausdrücken gleich freie eingehende Verdeutschung der Fachausdrücke. Es zeigt das vorliegende Buch wiederum, wenn auch auf einem neuen Gebiete, deutlich, dafs strenge Wissenschaftlichkeit und möglichst deutsche Sprache wohl zu vereinigen sind, eine Thatsache, die leider gerade den für die Hochschulen schaffenden Schriftstellern so oft gänzlich aufserhalb des Gesichtskreises zu liegen scheint. Vorbereitet hat sich Höck auf sein zusammenfassendes Werk durch zahlreiche Einzelarbeiten, unter denen als neueste eine in den Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde (9. Bd, Heft 4) erschienene Untersuchung über die *Laubwaldflora Norddeutschlands* zu nennen ist; sie folgte einer in der gleichen Sammlung erschienenen Nadelwaldflora und erörtert die geographische Verbreitung der norddeutschen Laubwaldbäume, den Formationsbestand der norddeutschen, insbesondere brandenburgischen Laubwälder, die Genossenschaften in ihnen und die Theorieen über die Geschichte der Waldflora Norddeutschlands und die Entstehung der Mischwälder. Roths Aufsatz über *Die Unkräuter Deutschlands* stützt sich im wesentlichen auf eine umfangreiche Untersuchung Höcks, die 1895 in Englers Jahrbüchern erschien.

Von *floristischen* Werken mögen an erster Stelle die von Rabenhorsts grofser *Kryptogamen-Flora* der deutschen und benachbarten Lande fertiggestellten Teile genannt sein. Die Ascomyceten sind von Rehm (Hysteriaceen und Discomyceten) und Fischer (Tuberaceen und Hemiasceen) abgeschlossen worden, sodafs nunmehr von den Pilzen fünf Abteilungen vorliegen. Migula bearbeitete die Characeen und dehnte seine Untersuchungen auf alle europäischen Arten aus; zahlreiche Abbildungen schmücken das umfangreiche Werk. Die Laubmoose (Limpricht) werden mit ihrem 3. Bande fortgesetzt (! s. Jb. X, 48) und zwar behandeln die erschienenen Lieferungen die Hypnaceen. Wesentlich im Anschlufs an Lürfsen ist der brauchbare *Schlüssel zur Bestimmung der mitteleuropäischen Farnpflanzen* von Scholz gearbeitet. Die gesamten Siphonogamen Europas behandelt das 1890 mit einem Bande von dem verstorbenen K. Richter begonnene Werk *Plantae europaeae,* das jetzt von Gürke fortgesetzt wird. Das dem Englerschen System folgende Werk ist dadurch bis zu den Chenopodiaceen fortgeschritten. Wünsches *Pflanzen Deutschlands* liegen in 7. Aufl. vor. Das Gebiet reicht von der Nord- und Ostsee bis zu den Alpen, es giebt dichotome Tabellen und schliefst sich im System an Engler an. *Nord- und Mitteldeutschland* werden in Kräpelins bekannter Exkursionsflora behandelt. Für *Österreich,* mit Ausschlufs der der russischen Ebene und dem Küstengebiete des Mittelmeeres angehörenden Landesteile, hat Fritsch einen Ersatz für Lorinsers

Buch geschaffen. Ein eigener Abschnitt behandelt die Morphologie. Im System schliefst sich Verf. Engler an. Die neuen Arbeiten Becks über Orobanche und Wettsteins über Euphrasia und die endotrichen Gentianen sind berücksichtigt.

Kleinere Gebiete umfassen die folgenden Schriften. Die vor fast 40 Jahren erschienene *Flora Treuenbrietzens* von Pauckert giebt mit Berücksichtigung inzwischen eingetretener Veränderungen Berndt heraus. Bensemann behandelt *die Vegetation des Gebietes zwischen Cöthen und der Elbe.* Das Elbthal, die Diluvialplatte, die Ziethenniederung, die Ruderalpflanzen, Kalk-, Kiesel- und Salzpflanzen und Veränderungen der Vegetation werden nacheinander besprochen. Brandes' *Flora der Provinz Hannover* vereinigt mit den wildwachsenden die angebauten, sich einbürgernden und zerstreut auftretenden Formen. Die *Flora der näheren Umgebung der Stadt Dortmund* von Franck ist ein in dichotomer Anordnung gearbeitetes brauchbares Bestimmungsbuch. Leider hat der Verf. die Dikotyledonen in „Poly-, Mono-“ und „Apetalae“ eingeteilt, sodafs in letztgenannter Gruppe Loranthaceen und Fraxinus, Aceraceen und Platanaceen, Urticaceen und Euphorbiaceen nebeneinander stehen. Etwa 60 *seltenere Pflanzen der Briloner Gemarkung* führt Schmitz auf. Brandl wählte aus seiner heimischen Pflanzenwelt, der von *Aschaffenburg,* die *Laub- und Nadelhölzer* aus, für die er Bestimmungstabellen und sodann kurze Beschreibungen giebt. Die angepflanzten Nutz- und Ziergehölze sind in ausgedehntem Mafse berücksichtigt. Die 33 Jahre alte *Pollaksche Flora von Dillingen* giebt Ulsamer neu heraus. Korschelt beschäftigt sich, angeregt durch die bekannten Arbeiten von Conwentz, mit der *Eibe und ihren deutschen Standorten,* die er aus zahlreichen Einzelarbeiten zusammenträgt. Eine umfangreiche Arbeit über *die botanische Durchforschung von Vorarlberg und Liechtenstein* hat Richen geliefert. Eine ansehnliche Menge Litteratur und 13 Herbarien geben die Grundlage, auf deren kritische Erörterung das Pflanzenverzeichnis folgt. Vogls *Rosenblütler des Salzburgischen Flachgaues* sind analytische Schlüssel; auch enthält die Arbeit Nachträge zu dessen Violaaufsatz. Krasans Buch *Aus der Flora von Steiermark* berücksichtigt namentlich auch die physische Beschaffenheit des Standortes. Endlich bringt Pospichal auf Grund eigener Durchforschung eine *Flora des österreichischen Küstenlandes,* ausgenommen Süd-Istrien und die Quarneroküste. Von eingewanderten Pflanzen sind die aufgenommen, die Neigung zur Einbürgerung zeigen. *Die jüngsten Einwanderer unserer* (d. h. der mährischen) *Flora* nennt Laus.

Die Geschichte der Pflanzenwelt in historischen Zeiten betreffen zwei Abhandlungen. Die eine, von Fellner, behandelt *die homerische Flora.* Das natürliche Florengebiet des Mittelmeeres wird nach seinen einzelnen Regionen und Formationen (Küste, Bergwälder, Sumpf, Matten) geschildert, sodann geht Verf. auf das Kulturland (Feld-, Wein-, Obst- und Kräuterbau) ein. In sehr ansprechender Weise empfängt der Leser eine Vor-

stellung des Umfanges, in dem den homerischen Griechen ihre Pflanzenwelt zum Bewufstsein gekommen war. Weise bespricht *den Weinbau der Römer,* und zwar seine Herkunft und sein Alter in Italien sowie die Anlage der Weinpflanzungen.

Die *Pflanzenpaläontologie* einem weiteren Kreise zugänglich zu machen, ist die Aufgabe von Poteniés *Lehrbuch.* Auf eine geologische Einleitung folgt eine Kritik vermeintlicher und zweifelhafter fossiler Pflanzenreste, sowie ein Kapitel über pathologische Erscheinungen. In der systematischen Vorführung nehmen die Algen, die Pilze und die Moose einen geringen Platz ein. An die zahlreichen Farnpflanzen schliefsen sich Mittelgruppen zwischen diesen und den höheren Gruppen an, die Verf. Cycadofilices benennt.

Folgende *technisch* wertvolle Pflanzen sind behandelt worden. Lafar veröffentlicht als ersten Band einer *technischen Mykologie* die *Schizomyceten-Gärungen.* Es werden die färbenden, leuchtenden, Wärme erzeugenden Spaltpilze in Molkerei, Gerberei, Zuckerfabrikation, Brauerei, Brennerei, Wein- und Essigbereitung geschildert, die Eisen- und Schwefelbakterien, die nitrifizierenden Formen, die Zersetzer organischer Stickstoffverbindungen und die Binder freien atmosphärischen Stickstoffs. Für den Unterricht werden beim Pilzkapitel wenigstens einige dieser Formen Erwähnung finden müssen. Sehr belehrend, nicht allein für das Gebiet der Botanik, sondern auch in kulturgeschichtlicher, handelsgeographischer und technischer Beziehung, ist das grofse Werk Warburgs über *die Muskatnufs.* Eine Übersicht über die *deutschen Giftpflanzen* nebst Angaben über die durch sie hervorgerufenen Wirkungen (Vergiftungen) und diese bekämpfenden Heilverfahren giebt Schünemann. Das aus der Hand eines erfahrenen Arztes hervorgegangene, mit Abbildungen versehene Werkchen ist zur Kenntnisnahme auf dem genannten Gebiete entschieden empfehlenswert, wenn auch einige giftige Pflanzen fehlen. Neben narkotisch wirkenden und scharfen Giften sind zahlreiche Pilze aufgeführt.

Eine *botanische Terminologie* hat Anna Pehersdorfer ausgearbeitet. Das 58 Seiten starke Heft umfafst Erklärungen fremdsprachlicher und deutscher Fachausdrücke aus den morphologischen, anatomischen, physiologischen und systematischen Gebieten. Man findet hier mancherlei, nach dem man selbst in der auf diesem Felde so überaus erspriefslichen Leunisschen Synopsis vergeblich sucht.

Die *Namen* zu erläutern, ist die Aufgabe von Prahns Schrift. Wenn auch manche Verbesserungen nicht ausgeschlossen sind, so bietet sie doch namentlich dem Laien reichen Stoff dar. Tschernich hat die *Deutschen Volksnamen aus dem nördlichen Böhmen* gesammelt, Medicus in sehr anmutender Weise die *bayerischen Pflanzennamen* zusammengestellt. Auf demselben Gebiete bewegt sich die Schrift von Söhns.

3. Tierkunde (einschl. Menschenkunde).

A. Lehrverfahren.

Das Gebiet der Zoologie streifen auch Barnêwitz (s. o. S. 12) und Pfuhl (s. o. S. 13). Ersterer betont, dafs auf diesem Gebiete lebender Anschauungsstoff in geringerem Mafse wie in der Botanik zu Gebote steht, und dafs daher ein „ähnlicher biologischer Unterricht“ wie dort vorläufig nicht möglich ist. Immerhin sei mancherlei auch hier wissenschaftlich gestaltbar.

Eine recht bemerkenswerte Schrift ist *Die Maus* von Pohl. Wir möchten das Werkchen in gewissem Sinne Huxleys Krebs zur Seite stellen, da auch hier von einem Tier ausgegangen wird, um alle, natürlich in diesem Falle für die Schulbelehrung wichtigen, anatomischen, physiologischen und biologischen Thatsachen, nicht allein der Maus, sondern auch anderer Säuge- und sogar noch sonstiger Tiere, zu entwickeln. Der springende Punkt ist die Gröfse der Maus; nach einander kommen zur Erörterung der Wärmeverlust, das Erd- und Nachtleben, die Muskelkraft, die Form der Gliedmafsen, die Zähne und ihre Arbeit, die Bedeutung des Schwanzes, die Physik der Gliedmafsen, ihre Tragkraft, und die Standfestigkeit des Tieres, der rasche Rhythmus der Lebensvorgänge, die Vermehrung, die Stimme, die Nahrungsmengen, die Tastwerkzeuge, Gesicht, Gehör, Geruch, Reinlichkeit. Die physiologischen Vorgänge werden durch zahlreiche einfache physikalische Versuche, deren Vergleich jene klarstellt, erläutert. Mannigfache weitere Thatsachen aus dem Leben der Maus finden an geeigneter Stelle ihre Erklärung. Ein eigener Abschnitt vergleicht Maus und Spitzmaus. „So ist es denn,“ sagt der Verfasser am Schlufs, „ein Satz der Raumlehre,“ (nämlich das Verhältnis von Oberfläche zum Rauminhalt) „der das Verständnis für Bau und Leben der Säugetiere an den Grenzen der Körpermafse erschliefst“; es ist „ein mathematisches Verhältnis, das den kleinsten und gröfsten Säugetieren die besonderen Formen ihrer Leiber und ihrer Lebensäufserungen aufzwingt“.

Schülke geht auf die eigentümlichen Verfärbungen der Pieridenflügel nach Rosa, Rot und Blau ein, wenn diese Chlordämpfen ausgesetzt sind, und auf die Aberrationen, die Temperatureinflüsse während der Entwickelungszeit auf die Zeichnungen und Färbungen mancher Schmetterlinge, namentlich von Vanessa, hervorbringen. Für den Unterricht sind diese Versuche ohne Bedeutung.

In eigentümlicher Weise hat Turić *Die Stellung des Menschen im naturkundlichen Unterricht* bestimmt. Er geht von Junge aus, dessen „Gesetze“ er vervollständigt. Die Entwickelung mufs nach seiner Ansicht wohl Lehrgegenstand sein, aber nicht ihre Ursachen, die mechanischen Entwickelungsprinzipien, da sonst Widersprüche mit Gedanken, die der Gesinnungs-, besonders aber der Religionsunterricht erzeugen, hervortreten

und somit keine Einheit des Bewufstseins erreicht werden kann. Die Stellung des Menschen in der Natur mufs als von einem höheren Willen bestimmt angesehen werden, der der gesamten Natur die Gesetze vorschreibt. Besondere Betonung verdient die geistige Natur des Menschen, die auch eine Naturkraft ist. Schliefslich ist das Interesse an der menschlichen Arbeit zu erregen und zur Betrachtung dieser Arbeit anzuleiten, mit dem Ziele, ein Verständnis für diese herbeizuführen.

Die *Grundlehren der Schulgesundheitslehre* sind „für die Eltern unserer Schüler“ von Berg zusammengestellt worden. Auf eine Schilderung der Entwickelung und der Aufgaben der Schulhygiene folgen Mitteilungen über das Schulhaus, das Schulzimmer, die elterliche Wohnung, die Kleidung des Schülers, die Unterrichtspläne, die Dauer des Unterrichts, die Pausen, Leibesübungen, häusliche Arbeiten und über Schulkrankheiten. Die Schrift ist wohl geeignet, ein erspriefsliches Zusammengehen der Schule und der Eltern auf dem genannten Gebiete zu fördern bezw. herbeizuführen.

B. Lehrmittel.

Unter den zoologischen **Lehrbüchern** erscheint Schillings *Grundrifs* in einer von Reichenbach besorgten Auflage. Das bekannte systematisch angeordnete Werk läfst auf einen allgemeinen Teil, der von der Zelle ausgeht, um sodann die Gewebe und die Organsysteme zu behandeln, die einzelnen Kreise in absteigender Reihe folgen und schliefst mit einem geographischen und einem paläontologischen Abschnitt. Die durchaus modern gehaltenen Darstellungen haben, den neuen Anforderungen entsprechend, das biologische Material in sich aufgenommen. Eine Karte der Tierverbreitung nach Möbius, sowie eine Tafel, die die Zellteilung und den Blutkreislauf des Menschen in doppelter Farbe darstellt, ergänzen die zahlreichen guten Holzschnitte. Pausts synthetische Darstellung des Tierreichs stellt den Bau des menschlichen Körpers voran, läfst, gleichfalls absteigend, die Tierkreise folgen und schliefst mit einem allgemeinen Teile, der mit der Zelle und den Geweben beginnt, dann die Organsysteme behandelt, die wichtigsten Lebensbedingungen erörtert und endlich die Entstehung der Tiere, ihre geographische Verbreitung (auch hier die Möbiussche Karte), den Aufenthalt der Tiere, urweltliche Tiere und die Menschenrassen bringt. Methodisch gehalten ist Ströses *Leitfaden*. Das vorliegende 1. Heft enthält die gesonderten Lehraufgaben für Sexta, Quinta und Quarta von Realanstalten, also den Wirbeltierkreis. Von Schmeils *Lehrbuch* liegt ein Heft Säugetiere vor. An ausgewählten Beispielen führt der Verf. seinen Grundsatz aus, in morphologisch-physiologischer Darstellung das Tier als „das Produkt seiner Scholle“ aufzuweisen. Das sehr reichhaltige Material des Buches wird auch dem Lehrer, der ein anderes Werk im Unterricht anwendet, höchst empfehlenswerte Anregungen darbieten. Gleichfalls biologisch gehalten ist Fickerts und Kohlmeyers *Tierkunde*. Auf 20 Einzelbilder folgen Vertreter des ge-

samten Tierreichs, sämtlich wesentlich der heimischen Fauna entnommen. Kräpelins und Burgersteins *Leitfäden* sind in neuer Auflage erschienen; Berichterstatter bekam sie nicht zu Gesicht.

Das Einzelgebiet der Menschenkunde behandelt Noll, dessen Werk gegen die 1893er Auflage nicht wesentlich geändert ist; es enthält die oben (für Schillings Grundrifs angeführte) Doppeltafel. Lenschs Leitfaden geht unter reichlicher Berücksichtigung der Gesundheitspflege auf den *Bau des menschlichen Körpers* nach den einzelnen Organsystemen ein. Der Schrift sind Themata für Vorträge und Aufsätze angeschlossen. Den Beschlufs bildet eine Erörterung über den hygienischen Einflufs der Gottesfurcht und des Gottvertrauens. Correus (s. Jb. XI, 55) giebt von seinem *Lehrbuch* als 2. Teil eine *Anatomische Pathologie* heraus. Die „wichtigsten“ Krankheiten werden nach den einzelnen Organsystemen abgehandelt; es folgen Abschnitte über die Ursachen der Krankheiten (die Trennung von parasitären und infektiösen Ursachen scheint Berichterstatter hinfällig zu sein), die häusliche Krankenpflege, die erste Hilfe bei Unglücksfällen und die Hygiene des Kindes. Wenn dieses Buch für den Lehrer bestimmt ist, so ist sein *Leitfaden* dem Schüler gewidmet. Hier ist die Gesundheitspflege den Schilderungen der normalen Verhältnisse eingereiht; die genannten Anhänge finden sich auch in dieser Schrift. Die Unterschiede zwischen Tieren und Pflanzen gelten nur für die höheren Glieder beider Reiche. Die Menschenrassen sind die alten Blumenbachschen. Man mag wenige oder viele annehmen, jedenfalls sind diese fünf heute veraltet.

Von **Anschauungsmitteln** auf dem Gebiete der Tierkunde seien zuerst *lebende Tiere* genannt. Dafs in der That sich mancherlei Getier lebend in der Schule vorführen und verwerten läfst, darin stimmt mit dem Berichterstatter, der diese Ansicht s. Z. (Pg. Lessing-G. 1893) ausgeführt hat, Zoder überein, der unabhängig zu den völlig gleichen Anschauungen über diesen Punkt gelangt ist. Zoder zieht den Umfang derjenigen Tiere, die er gelegentlich oder auch ständig in der Gefangenschaft hält und vorführt, sehr weit. Es werden von Wirbeltieren Fledermäuse, Igel, Maulwurf, Hund, Katze, Wiesel, Marder, Nager, mancherlei Vögel, Schildkröten, Echsen, Nattern, Kreuzotter und Sandviper (im Becherglase herumgereicht), Frösche, Unken, Molche und Fische genannt, aus den Kreisen der Wirbellosen Schnecken und Muscheln, zahlreiche Kerfe in allen Entwickelungszuständen, Spinnen, Milben, Skorpione, mancherlei Krebse, Regenwürmer, Egel, Essigälchen, Gordius, Finnen, Süfswasserpolypen und -schwamm, Vorticellen. Sehr beachtenswert ist, was der Verf. über die Pflege dieser Tiere sagt. Er betont ferner, dafs gerade durch die verständnis- und liebevolle Vorführung die Forderung des Tierschutzes erfüllt wird, und dafs der Sammelwut der Jugend hierbei in bester Form gesteuert werden kann. Den trefflichen Ausführungen Zoders ist in jeder Hinsicht beizupflichten. Auch Erb (s. o. S. 7) hat gezeigt, dafs und

welche Tiere im *Schulgarten* lebend zur Verfügung des zoologischen Unterrichts stehen können.

Sodann *Präparate*. Die „Linnaea“ hat ihre Sammlung zootomischer Sprit-Präparate wiederum vermehrt. Es liegen jetzt vor an Situs-Präparaten solche von dem Meerschwein, der Ratte, dem Kreuzschnabel, der Wachtel, der Sumpfschildkröte, der Eidechse, der Ringelnatter, der Kreuzotter, dem Frosch, dem Salamander, der Plötze, der Schleie, dem Tintenfisch, der Weinbergschnecke, der Entenmuschel, dem Seidenspinner, dem Gelbrand, dem Kolbenwasserkäfer und dem Flufskrebs, an Injektionen die genannten Nager, Lachtaube, Schildkröte, die genannten Schlangen und Lurche, Hecht, Weinbergschnecke, Entenmuschel, Flufskrebs und Blutegel; von Nerven-Präparaten Ratte, Taube, Frosch, Zitterrochen, Schnecke, Gelbrand und Krebs, sowie die Schenkelmuskulatur vom Kaninchen, das Kniegelenk vom Hund, die Flügelmuskulatur und der Stimmapparat der Krähe und der Darmtraktus des Krebses. Sehr instruktiv sind die Zusammenstellungen, die das gleiche Institut für die Veranschaulichung der Nachäffung (Mimicry) herausgegeben hat. Ferner verdienen die von Buchhold in den Handel gebrachten, nach dem „System Morin“ (siehe dessen Schriften Jb. X, 52 und XI, 51) montierten Präparate Erwähnung, die die einzelnen Objekte zwischen gewölbten Gläsern in alkoholfreier Konservierungsflüssigkeit fest geschlossen zur Anschauung bringen. Auch das Bedürfnis, jedem Schüler auch beim tierkundlichen Unterricht ein Anschauungsobjekt in die Hand zu geben, ein Bedürfnis, dem wohl schon viele Anstalten namentlich für die Kerfkunde in irgend einer Weise entgegengekommen sein werden, erfüllt die genannte Firma durch ähnlich angefertigte Präparate.

Unter den *Modellen* seien die der Stubenfliege (in 30facher Vergröfserung) und der Froschentwickelung (8 Modelle in 10facher Vergröfserung nach Josef Fritsch) genannt, die Brendel in den Handel brachte. Osterloh in Leipzig stellte an neuen Modellen fertig den Kehlkopf des Menschen zur Demonstration der Bewegung der Knorpel (nach Stieda), Atmungs- und Blutkreislaufmodelle, Herzen vom Menschen (nach Zander), Vogel, Schlange, Frosch und Fisch, die Seidenraupe und Cerebratulus marginatus.

Von *Tafelwerken* stehen Leuckarts und Chuns bekannte Wandtafeln voran. Es sind Taf. 6—9 der neuen (Wirbeltier-) Serie erschienen. Sie stellen, entworfen von F. Bräm, das Skelett, Urogenital-, Nervensystem und die Fortsetzung der auf Taf. 5 erschienenen Embryonalentwickelung von Amphibien dar. Lehmann-Leutemanns *Zoologischer Atlas* (66 : 88 cm) (s. Jb. X, 53) ist fortgeführt worden: Pfau, Ente, Tauben und Schwalben, Staar und Nachtigall, Zaunkönig und Kreuzschnabel, Ameisen, Stubenfliege, Baumwanze, Libelle und Heuschrecke sind die Gegenstände der Darstellungen. Von Engleders Wandtafeln, 1. Abt., Tierkunde, enthält die 10. Lieferung (Tafel 55—60) Pelikan, Möwe, Pinguin; Goldlaufkäfer, Totengräber, schwarzen Aas-, Hirsch-, Marienkäfer; rote Waldameise und Ter-

mite; Prozessionsspinner, Goldafter, Nonne, Schwammspinner; Seejungfer, Plattbauch, Schmaljungfer, Eintagsfliege, Sumpfwasserläufer, Wasserskorpion, Rückenschwimmer; Reb-, Blut-, Gallen-, Kopflaus und Bettwanze. Erwähnung mögen auch die Bilder finden, die Pfeiffer und Kull im Anschlufs an die Hey-Speckterschen Fabeln herausgegeben haben. Die 21 Blätter, die in 3. Auflage vorliegen, sind ja in erster Linie für den Anschauungs-Unterricht bestimmt, bieten aber mit ihren anmutigen Tierdarstellungen auch wohl für die unterste Stufe unserer Schulen Stoff dar und sind jedenfalls sehr geeignet, auf Vorschulen Verwendung zu finden. Marshalls *Bilderatlas* fafst die Säuger-Klichés des Bibliographischen Instituts durch einen begleitenden Text zusammen; 258 Formen werden vorgeführt. Mit der *Farbenpracht der Insekten* beschäftigt sich Brunner von Wattenwyls prächtiges Werk, das auf 9 Tafeln in wundervollem Buntdruck weit über 100 Kerfe darstellt, die 19 vom Verf. kurz dargestellte Färbungs- und Zeichnungskategorieen illustrieren. Auf diese Kategorieen hier einzugehen, ist keine Veranlassung; der Schule bietet das Werk eine vortreffliche Gelegenheit, mancherlei sonst nirgends bunt dargestellte Färbungsvorkommnisse, namentlich aus den Gebieten der Schutzfärbung einschl. der Mimicry, vorzeigen zu können. Von Ihles und Langes *Grofs-Schmetterlingen Thüringens* enthält die erste Lieferung Saturnia Pavonia, Limenitis populi und Sphinx ligustri. Diese Tafeln sind gleichfalls von ausgezeichneter Naturwahrheit, Richtigkeit und hoher ästhetischer Vollendung. Raschkes *Schmetterlingstafel* enthält in natürlicher Gröfse 47 Tagfalter, 20 Schwärmer, 32 Spinner, 20 Eulen und 22 Spanner, zum Teil in halbierten Darstellungen, um Ober- und Unterseite oder auch beide Geschlechter zu zeigen. Die Flugzeiten und z. T. die Futterpflanzen stehen neben dem Namen. Eine sehr hübsche Aufnahme des Skeletts der *Kreuzotter* vermittelst Röntgenstrahlen liefert Parzer; das Bild, das eine der Beilagen für die Lehrmittelsammlung der „Periodischen Blätter“ bildet, eignet sich sehr gut zum Herumzeigen in der Klasse.

Für den Unterricht in der *Menschenkunde* sind die vom preufsischen Kultusministerium empfohlenen *Anatomischen Wandtafeln* von Frenkel zu nennen. Die vier herausgekommenen Tafeln (112 : 128 cm) stellen in den Hauptbildern Frontalschnitte des Brustkorbes und der Bauchhöhle mit den Bauchorganen, dem Zwerchfell und dem Herzen (rechts durch einen Fensterschnitt geöffnet) und eine Vorderansicht der Lungen im Inspirationszustande, Kehlkopf, Luftröhre und Schilddrüse dar, während Nebenfiguren verschiedene Ansichten von Herzteilen, Magen, Leber, den Därmen, der Mundhöhle und ihren Organen, dem Kehlkopf u. s. w. geben. Zu den bekannten Fiedlerschen *Tafeln* liegt der erläuternde Leitfaden von Fiedler und Blochwitz in neuer Auflage vor. Vielleicht sind auch für den anthropologischen Unterricht Henks *Nahrungsmittel-Tafeln* verwendbar; Berichterstatter konnte sie nicht einsehen, noch lag ihm ein Bericht vor.

C. Hilfsmittel.

Die **wissenschaftliche Litteratur** bietet zunächst einige bekannte Werke *allgemeinen zoologischen* Inhalts dar. Die bewährten *Lehrbücher* von Claus und Hertwig liegen in 6. bezw. 4. Auflage vor. Ein neues, „nach morphogenetischen Gesichtspunkten bearbeitetes“ Werk ist das *Lehrbuch* von Fleischmann. Ein allgemeines Werk ist auch Ecksteins *Forstliche Zoologie;* es vernachläfsigt keineswegs für die Forstwissenschaft belanglose Tiere, wie etwa die Tunikaten oder die Echinodermen, geht aber natürlich auf die für jene belangreichen Tiere ausführlicher ein. Vortrefflich sind die beiden Hefte von Selenkas *Taschenbuch.* Sie geben zahllose fast durchgehends einfache, oft schematische Zeichnungen originalen Ursprunges. Der Lehrer wird dieselben häufig benutzen und wiedergeben können. Kurze Zusammenstellungen und Übersichten und die nötigen Erklärungen sind beigefügt. Wagners *Tierkunde* (Sammlung Göschen No. 60) giebt die individuellen, promorphologischen und histologischen Grundbegriffe, die Fortpflanzungsarten, die Tierstämme und die Abstammungslehre nach ihren anatomischen, ontologischen und paläontologischen Beweisgruppen, sowie die Zuchtwahllehre. Ein anonym erschienenes *Repetitorium der Zoologie* ist ein übersichtlicher Auszug aus bekannten gröfseren Werken.

Dem Lehrer, der zootomische Übungen nicht betrieben hat, aber auch dem selbstthätigen Vermehrer seiner Schulsammlung sei Hatschek und Coris *Elementarkurs der Zootomie* empfohlen. Anleitung, Darstellung und Tafelbeigabe — alles ist vortrefflich.

Das Tierleben der österreichisch-ungarischen Tiefebene wird in vortrefflicher Weise von Mojsisowicz geschildert. In ähnlicher Weise, wie es das prächtige Tschudische Buch für die Alpenwelt der Schweiz einst that, geht der bekannte Verfasser auf einen Teil seines Vaterlandes ein. Die zoogeographische Stellung der österreichisch-ungarischen Monarchie wird zunächst erörtert; diese nimmt ja nebst der bayerischen Hochebene in ihrer Abhängigkeit vom Donaulaufe und damit vom Gebiete des Schwarzen Meeres, wie noch neuerdings Matschie eindringlich betont hat, eine gegensätzliche Stellung zu den benachbarten Gebieten ein. Mojsisowicz erörtert die geologischen, klimatischen und Vegetationsverhältnisse des Donautieflandes und geht sodann auf seine Tierwelt ein. Sodann folgen das podolische Plateau und das sarmatische Tiefland. Den zweiten Teil des Werkes bilden Tierbilder.

Das von Heck und Genossen herausgegebene *Tierreich,* ein Gegenstück zu dem oben (S. 18) besprochenen Pflanzenreich, ist mit seinem zweiten Bande abgeschlossen worden. Dieser enthält die vier höheren Klassen der Wirbeltiere, die Lurche von Dürigen, die Kriechtiere und Vögel von Matschie, die Säuger von Heck. Das Werk, das auf dem Boden gediegener Wissenschaftlichkeit steht, ist im besten Sinne als

populär zu bezeichnen. Es verdient, ein Hausbuch in der gebildeten Familie zu werden.

Bekannt sind die zahlreichen, stets anregend geschriebenen Schriften von Marshall. Für dieses Jahr liegt zunächst eine gröfsere und eine kleinere Ausgabe des Werkes *Die deutschen Meere und ihre Bewohner* vor. Diese Werke, die eingangs auch die Pflanzen unserer salzigen Gewässer abhandeln, besprechen die Tierkreise bezw. Klassen in aufsteigender Reihe. Wie in allen seinen Schriften, so weifs auch hier der beliebte Schilderer zahlreiche anregende und belehrende Thatsachen zu geben. Namentlich das kleinere Werk ist als Reisebegleiter dem Besucher unserer Seebäder nicht warm genug zu empfehlen. In Erinnerung an Roesels berühmte „monatliche Insektenbelustigungen" läfst ferner Marshall „Monatliche Tierbelustigungen" unter der Aufschrift *Im Wechsel der Tage* erscheinen, von denen uns 3 Vierteljahre vorliegen. Auch hier findet man, in skizzenhafter Form, zahlreiche Erscheinungen des Tierlebens, wie sie jeder Monat hervortreten läfst, aufs anmutigste geschildert. Drittens sei ein Vortrag über *Die Wanderungen der Tiere* erwähnt. Alle Schriften Marshalls sind durchaus wert, gerade dem Lehrer bekannt zu sein; er wird hier reiche Fundgruben für den mannigfachsten Unterrichtsstoff finden, und der Umstand, dafs der Verfasser ihn ins Tierleben hinausführt, wird ihm für die eigenen Ausflüge von wesentlichem Nutzen sein

Für jeden Biologen, der historisches Interesse hat, wird die durch Samassa besorgte Neuherausgabe von C. Fr. Wolffs *Theoria generationis* wertvoll sein.

Einzelne Gruppen. K. W. v. Dalla Torre giebt analytisch-synthetische Tabellen zur Bestimmung der *Gattungen* und eine kritische Liste sämtlicher *Arten der Apterygogenea*, sowie eine Übersicht der wichtigsten Litteratur. Die *Untersuchungen über die Skulptur der Flügeldecken bei Carabus* von Diez führen zu dem Ergebnis, dafs die grofse Mannigfaltigkeit dieser Skulpturen sich auf Verminderungen der Rippenzahl, Verstärkungen einzelner Rippen, ihre Zerlegung, Ausbildung von Querverbindungen, Abflachung und Schwund der Rippen, sowie Erhebung der Zwischenräume zurückführen läfst. Die *spanische Fliege* und die Wirkungen ihres Giftes behandelt Kultscher. Wesentlich auf Vejdovskys Arbeiten ist Ploners Schilderung der *Oligochaeten* begründet.

Die *biologische* Bedeutung derselben Tiergruppe stellt Schaufler dar; ein Abschnitt über den Bau des *Regenwurms* geht vorauf. In anschaulicher Weise schildert Habermehl *die Lebensweise der Ichneumonen*; die hier zusammengetragenen Thatsachen werden der Behandlung dieser interessanten und vielseitigen Hautflüglergruppe gut zu Grunde gelegt werden können. Brandts Vortrag über *Vergesellschaftung und gegenseitigen Beistand bei Tieren* erörtert allseitig dieses dem Kulturmenschen besonders sympathische Kapitel aus dem Leben der Tiere. Kultscher schildert kurz die *blinden Tiere;* mannigfach sind die Ursachen, auf denen die Blindheit beruht.

Tiergeographisch behandelt seine Heimat *Galizien* Wajgiel. Dieses bietet das besondere Interesse dar, dafs es mit Formen des gemäfsigten Mitteleuropas südliche und nordische, sowie auch solche der alpinen Hochgebirgsregionen und der asiatischen Steppen vereint. Galizien zerfällt in die Tiefebene, die podolische Hochebene und das Hochgebirgsland. Verf. geht auf die einzelnen Tiergruppen, insbesondere auch auf die niederen ein. Die *Säugetiere* sind von Lydekker in einem umfangreichen Werke behandelt worden. Von besonderem Werte ist es, dafs hier auf die fossilen Formen eingehend Rücksicht genommen worden ist. Das sehr zersplitterte Material ist in umfassender Weise gesammelt und gesichtet worden.

Die *faunistischen* Arbeiten betreffen mitteleuropäische Gebiete. Graul verzeichnet die *Wirbeltierfauna von Elsafs-Lothringen;* sie umfafst von 100 (einschl. 8 domestizierten) mitteleuropäischen Formen 92, nämlich 13 Flattertiere, 6 Kerfjäger, 11 Raubtiere, 20 Nager, 8 Wiederkäuer, Wild- und Hausschwein, Pferd und Esel. Von 25 quaternären Arten sind 8 verschwunden, 4 nach dem Norden und 6 ins Hochgebirge ausgewandert, 2 domestiziert und 5 noch jetzt im Gebiete wild. Koepert stellt *die Vogelwelt Sachsen-Altenburgs* zusammen. Das Beobachtungsgebiet der Altmeister Brehm und Liebe enthält 222 Arten, davon 149 Brutvögel. Dürigen behandelt die *deutschen,* Werner die *österreichisch-ungarischen Kriechtiere und Lurche.* Beide Werke geben eine vollständige Übersicht über die vorhandenen Formen. Ersteres geht aber auch auf alle Lebenseigentümlichkeiten aufs ausführlichste ein, so dafs man sich in jeder Hinsicht unterrichten kann; die Farbentafeln sind ausgezeichnet. Jung beschliefst sein *Verzeichnis der in der Umgebung Arnstadts vorkommenden Käfer;* s. Jb. X, 52. Der vorliegende Teil beginnt mit den Buprestiden; die Gesamtzahl der Fauna beträgt 1624 Arten. Bachmann giebt die Fauna der *südbayerischen Grofsschmetterlinge. Die Bienenfauna Südistriens* von Schletterer weist 177 Formen nach. Im Anhange werden zu des Verfassers 1894er Arbeit Nachträge gegeben. Schwaighofer geht auf den Bau der *Libellen* ein und giebt sodann sehr brauchbare Bestimmungstabellen für die *mitteleuropäischen* Formen, die 27 Gattungen angehören. Dem Verwalter der biologischen Sammlung wird diese Schrift von gleichem Nutzen sein, wie Riedels *Gallen und Gallwespen.* Hier werden die deutschen Vorkommnisse nach den Wirtspflanzen bezw. ihren Organen zusammengestellt.

Die vergleichende *Seelenkunde* behandeln zwei grofse Werke. Bekannt sind Wundts *Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele.* Aufserdem erschien von Schultzes Buch über das genannte Thema die zweite Abteilung, die „die Psychologie der Tiere und Pflanzen“ bringt. Die sehr zerstreuten Früchte des für viele Einzelgebiete noch sehr wenig angebauten Feldes sind vortrefflich zusammengetragen und gesichtet worden, so dafs dieses Werk, das mit der Psychologie der Naturvölker und

der des Kindes abschliefsen wird, angelegentlich eindringender Lektüre empfohlen werden kann.

Von *geschichtlichen* Behandlungen zoologischer Gebiete sind zu nennen Hammerschmidts *aristotelische Ornithologie*, die auf den Körperbau, die Fortpflanzung, die Lebensgewohnheiten und die Systematik eingeht, ferner die das psychologische Gebiet betretenden Arbeiten von Marchl, der *Aristoteles Lehre von der Tierseele* (1. Teil) behandelt, von Dyroff, *Die Tierpsychologie des Plutarchos von Chaironeia*, von Lange, *Die Lehre vom Instinkte bei Lotze und Darwin*, und endlich Scheils Aufsatz über *die Tierwelt in Luthers Bildersprache.*

II. Chemie und Mineralogie.

1. Chemie.

A. Lehrverfahren.

Die von Dir. Schwalbe schon im Vorjahr (s. Jb. XI, 5) angekündigten *Freihandversuche* werden jetzt an einem speziell ausgeführten Beispiel, nämlich durch Versuchsreihen mit Sodawasser, erläutert. Verf. zeigt, wie sich die chemischen und physikalischen Eigenschaften der Kohlensäure durch einfache Versuche mit einer ebengeöffneten Flasche frischen Sodawassers demonstrieren und zur Anknüpfung weiterer Belehrungen und Schlufsfolgerungen z. B. über Lösung von Gasen im Wasser, Druck der Kohlensäure, Adhäsionserscheinungen, zu Versuchen über das Aufbrausen durch verschiedene in das Sodawasser eingeführte Körper, zu Diffusionsversuchen, zum Nachweis der CO_2 auf chemischem Wege u. a. m. benutzen lassen. An diesem typischen Beispiel wird erwiesen, dafs bei den Freihandversuchen „der Charakter der Spielerei ganz ferngehalten werden kann“, und dafs sie eine gleichzeitige Rücksichtnahme auf physikalische und chemische Thatsachen gestatten, die der späteren Trennung in zwei gesonderte Lehrgebiete vorarbeitet. Das Verdienstvolle derartiger Versuchszusammenstellungen, zumal für den Zweck des Primärunterrichts, leuchtet von selbst ein.

Die bekannten, grundlegenden Schulversuche *zur Untersuchung der Luft* bei der Verbrennung hat Ohmann in einigen Punkten abgeändert. Er bringt das zu verbrennende Eisenpulver nicht direkt an den Magneten, sondern schaltet einen Streifen Asbestpapier dazwischen. Die Gewichtszunahme bei der Verbrennung wird in der Weise gezeigt, dafs eine gewogene Menge (ca. 30 g) von Eisenpulver auf ein Stück geglühten und ebenfalls abtarierten Asbestpapiers gebracht und dann das Ganze durch einen Bunsenbrenner erhitzt wird, worauf nach dem Abkühlen eine ziemlich bedeutende Gewichtszunahme (von etwa 3,5 g) hervortritt. Den Nachweis, dafs nach Verbrennung eines Metalls in einem abgeschlossenen Luftraum

nur Stickstoff zurückbleibt, führt Ohmann mit Hilfe von glühendem Eisenpulver aus, das an einem Hufeisenmagneten innerhalb einer durch Wasser abgesperrten Glasglocke hängt. Auch modifiziert er den bekannten Verbrennungsversuch mit einer Uhrfeder in O dahin, dafs er nicht Feuerschwamm, sondern ein Kügelchen Plastilin von Linsengröfse oder ein Stückchen Wachs als Zünder benutzt. Als Parallelversuch wird empfohlen, Eisenpulver auf Asbestpapier in einer Glocke, in die Sauerstoff eingeleitet wird, zum Glühen zu bringen. Zur Zerlegung der Kohlensäure wird Magnesiumpulver verwendet, das neben etwas Salpeterpapier und einer kleinen Menge Blitzpulver auf ein niedriges Gestell innerhalb einer umgekehrten, tubulierten Glocke gelegt wird; durch den durchbohrten Verschlufs letzterer wird von unten her die Kohlensäure eingeleitet. Die Entzündung bewirkt Verf. bei diesen Versuchen in der von ihm früher beschriebenen Weise durch eine glühend gemachte Stricknadel.

Zum Nachweis der Schwere von Ätherdampf verwendet Prof. Brandstätter eine oben mit kurzem Schlauchansatz und Trichter, unten mit einem kurz umgebogenen Ende versehene Glasröhre; ein Stückchen mit Äther befeuchteten Badeschwamms wird auf den Trichter gelegt, worauf die im Glasrohr herabsinkenden Ätherdämpfe am umgebogenen Ende entzündet werden können. Behufs Explosion eines Gemisches von Äther und Sauerstoff werden mit dem Gemisch gefüllte Seifenblasen in gefahrloser Weise verwendet. Der schon früher vom Verf. beschriebene Versuch zur Entwickelung von Acetylen wird dahin vereinfacht, dafs ein gewöhnlicher Gasentwickelungsapparat (Flasche mit einfachem Trichter- und Ableitungsrohr) benutzt und in diesen Calciumkarbid in kleinen Stücken (ca. 15 g) eingetragen wird; zunächst wird letzteres mit Weingeist (von 96 %) übergossen und dann erst je nach der eintretenden Gasentwickelung wenig oder mehr Wasser hinzugesetzt; allzu stürmische Reaktion kann durch neuen Zusatz von Alkohol gemäfsigt werden. Die Verbrennung des Acetylen nimmt Verf. mit einem Bunsenbrenner vor, den er durch ein Gabelrohr einerseits mit der Gasleitung, andererseits mit einem C_2H_2 enthaltenden Gasometer verbindet. Durch Regulierung der Luftzufuhr am Brenner läfst sich eine blendendweifse oder auch eine rufsende Flamme erzielen. Zur Vorführung einer explosiven Acetylenverbindung wird Acetylensilber verwendet, das aus Calciumkarbid in Silbernitratlösung in Gestalt brauner Flocken zu gewinnen ist; das Experiment ist jedoch für Schulzwecke nicht zu empfehlen, da das Präparat mitunter bei blofser Berührung explodiert.

Für Schmelz- und Verbrennungsversuche, dsgl. zur Erzeugung von Metallspektren und für Glasarbeiten in der Flamme empfiehlt Pabst den erst vor einigen Jahren konstruirten Teclu-Brenner, bei dem die Luftzufuhr am unteren Ende des Mischungsrohres von allen Seiten her stattfindet. Die Flamme dieses Brenners ist der des gewöhnlichen Bunsenbrenners an Hitze bedeutend überlegen, so dafs z. B. Kupferdraht oder

dünnes Kupferblech darin nach wenigen Sekunden schmelzen. Ein sehr einfaches und billig herzustellendes Voltameter, das auch für chemische Zwecke zu verwenden ist, wurde von Handl beschriebeu.

Eine *methodische Einführung* in die Chemie für den Unterricht in U II an Oberrealschulen haben Stoeckenius und Krüger in einer Programmschrift ausgearbeitet. Da letztere zugleich für die Hand der Schüler bestimmt ist, faſst sie nur das Wesentliche kurz zusammen. Der Lehrgang lehnt sich am meisten an den von Wilbrand an, berücksichtigt aber auch anderweitige methodische Aufstellungen. Ausgegangen wird von der Untersuchung der Luft bei der Metallverbrennung (Schwererwerden des verbrennenden Metalls, Abnahme der Luftmenge infolge der Verbrennung im abgeschlossenen Raum, Nachweis des restierenden Stickstoffs, Reindarstellung des Sauerstoffs aus der Metallasche), dann folgt die Zerlegung von Wasser durch den elektrischen Strom und die Aufstellung der Formel H_2O. Die folgenden Abschnitte behandeln der Reihe nach Schwefel, Salzsäure, Kochsalz, Schwefelsäure, Ammoniak, Kohlensäure, Kalkstein, Grubengas, Salpeter, Kieselsäure und Eisen. Jedem Abschnitte, der zunächst Vorkommen und Eigenschaften der betreffenden Elemente oder Verbindungen in Zusammenhang mit bestimmten Versuchen angiebt, sind zu Repetitionszwecken Erläuterungen beigefügt, die sich beispielsweise beim Schwefel auf den Vorgang der Sublimation, die Absorption von Gasen in Flüssigkeiten, Erkennung von Säuren (durch Lakmus), Krystalle, Härte, natürliches Vorkommen der Sulfide, Zahl der bekannten Elemente, chemische Ähnlichkeit und Verwandtschaft u. a. beziehen. Dem Abschnitt über Schwefel wird auch eine längere Auseinandersetzung über Oxyde und Sulfide sowie die chemische Zeichensprache nebst einigen einfachen stöchiometrischen Aufgaben angeschlossen. Ein gegen den Schluſs gestellter Abschnitt faſst die wichtigsten Ergebnisse des Lehrganges zusammen und giebt zugleich die Grundzüge der Atomtheorie (Begriff des Atoms und Moleküls, Gesetz von Avogadro, Volumgesetz, Wertigkeit, Bestimmung des Atomgewichts, Arten der Reaktion). Zuletzt folgt noch ein Kapitel über Krystallsysteme und eine Reihe stöchiometrischer Aufgaben. Eine ausführliche Darstellung nach methodischen Gesichtspunkten wird nicht gegeben, jedoch treten dieselben hinreichend klar hervor. Die Arbeit erscheint daher als zweckgemäſs. Nur möchte Ref. in Frage stellen, ob für einen chemischen Anfangskursus nicht doch eine gröſsere Gründlichkeit und vorsichtigere Begrenzung der Schluſsfolgerungen z. B. bei Vorführung der Verbrennungserscheinungen, ferner bei der Ableitung der Formel H_2O, bei der Salzbildung u. a. am Platze wäre. Wenn z. B. die Formel des Wassers (auf Seite 4) auf die Thatsache begründet wird, daſs sich 2 Volumina H = 2 Gewichtsteilen und 1 Volum O = 16 Gewichtsteilen „geradeauf zu Wasser“ vereinigen, so wird dabei dem Anfänger entschieden zu viel zugemutet. Mindestens müſste ein paralleler Wägungsversuch — etwa Reduktion von gewogenem CuO durch H, Wägung des zurückbleibenden Cu und des entstandenen

H_2O — vorgenommen werden, um den Sinn der Formel und die Art ihrer Gewinnung zu verdeutlichen.

Den *chemischen Unterrichtsstoff* in U II hat Oberl. Loosch für den Unterricht am Kgl. Gymnasium in Inowrazlaw zusammengestellt. Den Anfang bildet der Kohlenstoff nebst einigen Verbindungen, dann folgen O, H, N, S, P, Cl und Si nebst den allerwichtigsten Verbindungen; über Metalle und organische Stoffe wird nur ein äufserst knapp zugemessenes Quantum von Thatsachen auf wenigen Seiten mitgeteilt. Methodische Gesichtspunkte sind in beigefügten Erläuterungen z. B. über Oxydation, Reduktion, Flamme, Verbrennen mit oder ohne Glüherscheinung, Destillation, Sublimation, Verwitterung, Verwesung, Gärung, Vermoderung, Einteilung der chemischen Verbindungen, Verbindungsgesetze u. s. f. angedeutet, sind aber in ihrer näheren Ausführung dem Unterricht überlassen, der ja am Gymnasium wegen grofser Beschränkung der Zeit ein besonders schwieriger ist. Mit der ausführlichen Darstellung eines hierhergehörigen Lehrgangs hat Prof. Pfuhl-Posen in den Unterrichtsbl. für Math. u. Naturw. einen Anfang gemacht.

Als eine streng methodisch vorschreitende Schrift erscheint der *erste Chemieunterricht* von Kurt Geifsler. Verf. will nach dem Vorwort einen an den Versuch und die Naturbeobachtung anknüpfenden Lehrgang darbieten, bei dessen Anfang es ganz vermieden wird, dem Lernenden „irgendwelche Angaben über die von der Wissenschaft gefundenen Resultate zu machen, ohne zugleich oder vorher einen Weg gezeigt zu haben, auf dem man das finden kann“ (Seite IV). Deshalb werden die Schlufsfolgerungen aus den Versuchen immer nur auf das beschränkt, was sich aus ihnen für den jedesmaligen Standpunkt des Schülers ergiebt. Beispielsweise wird bei dem bekannten Versuch mit der im abgeschlossenen Raum verbrennenden Kerze nach dem Eingiefsen des Kalkwassers die Trübung des letzteren nicht in hergebrachter Weise sofort durch die Erklärung erläutert, dafs der Niederschlag aus Kohlensäure und Kalk besteht, was der Schüler ja nicht recht verstehen kann, sondern es wird aus der Trübung vorläufig nur geschlossen, dafs sich klares Kalkwasser, in gewöhnlicher Luft geschüttelt, anders verhält, als in Luft, in der ein Licht ausgelöscht ist. In der That ist dieser Punkt von wesentlicher didaktischer Bedeutung! Zur näheren Charakteristik des vom Verf. durchgeführten und in erster Linie für Realschulen, bei Verkürzung auch an Gymnasien verwendbaren Lehrgangs sind besonders die Anfangsstufen (in den ersten 6 Abschnitten) geeignet, auf deren Inhalt hier dabei etwas näher eingegangen sein mag. Nach Vorführung einiger rein physikalischer Vorgänge, bei denen Luft, Wasser und Glas eine Rolle spielen und die für das Verständnis vieler späterer Versuche notwendig erläutert werden müssen (Ausdehnung der Luft durch Wärme, Druck des Wassers und Wirkungen des Luftdrucks) werden die bekannten und eben schon erwähnten Versuche mit einer im abgeschlossenen Raum brennenden Kerze angestellt. Dann wird Kreide geglüht und gezeigt, dafs

auf diese Weise gebrannter Kalk gewonnen wird, der mit Wasser unter Wärmeentwickelung das zum Nachweis der Luftveränderung beim Verbrennen benutzte Kalkwasser liefert. Es folgt der bekannte Verbrennungsversuch mit Phosphor unter einer mit Wasser abgesperrten Glocke und der Nachweis, dafs nur ein Fünftel des ursprünglichen Luftvolums zur Verbrennung tauglich ist (O) und scheinbar verschwindet, während vier Fünftel sich als ein die Kerze zum Erlöschen bringendes Gas (N) erweisen. Zugleich wird der Verbleib des mit dem Phosphor verbundenen Luftbestandteils (des O) als im Wasser gelöste Phosphorsäure durch die Rotfärbung von blauem Lakmus nachgewiesen. Die Ausscheidung von Kohle aus der Kerzenflamme führt zu dem weiteren Versuch, ein Stückchen Kohle im abgeschlossenen Raum zu verbrennen und das dabei entstehende Verbrennungsprodukt mit dem bei Verbrennung der Kerze erhaltenen Gase zu identifizieren. Jetzt erst wird der Satz ausgesprochen, dafs die Verbrennung in der chemischen Verbindung des verbrennenden Stoffs mit Sauerstoff besteht, und dafs ferner die Trübung des Kalkwassers mit Kohlensäure durch den sich ausscheidenden kohlensauren Kalk bedingt ist. Reiner Sauerstoff wird schliefslich aus rotem Präcipitat entwickelt und dabei auch das Gewichtsverhältnis zwischen dem angewendeten HgO zu der entwickelten Hg- und O-Menge als konstant festgestellt. Hiermit ist die erste Einführung des Schülers in das Verständnis des Verbrennungsvorgangs beendet und der Unterricht wendet sich der Untersuchung des Wassers zu. Die Anordnung und Verteilung des gesamten Lehrstoffs erhellt aus der Inhaltsangabe der Einzelabschnitte.

Erster Teil. (Anorganische Stoffe.) 1. Einige physikalische Vorgänge (Ausdehnung der Luft, Druck der Luft, Schmelzen von Glas). 2. Reine und verbrauchte Luft (Kalkwasserversuch, Trübung durch Kreide). 3. Glühen von Kreide und des Niederschlags beim Kalkwasserversuch. 4. Phosphorverbrennung. Saurer Geschmack des phosphorsauren Wassers. Lakmusprüfung. Vorläufiger Begriff: Säuren und alkalische Stoffe. Sauerstoff O und Stickstoff N. 5. Verbrennung von Kohle. Kohlenstoff C. Wasserfreie Kohlensäure. Chemische Verbindung — Begriff derselben (ohne Atomvorstellung und ohne Rücksicht auf Gewichtsverhältnisse). 6. Entstehung von Wasser beim Brennen eines Lichts. Ist O im Wasser enthalten? Rotes Präcipitat zersetzt. Oxydation von Quecksilber und Kupfer. Verbindung nach bestimmten Gewichtsverhältnissen. 7. Kalium und Natrium auf Wasser. Ätznatron und Kali. Entstehung von H. Verbrennung von H. Im Wasser ist H und O enthalten. Natriumamalgam. Mischung (Begriff). 8. Aufgelöste Gase aus Wasser getrieben. Schwefelverbrennung. Schweflige Säure und Schwefelsäure. Elektrolyse des Wassers. 9. Nachweis, dafs Ätznatron Na, H und O enthält. Vorläufige Feststellung der Mengenverhältnisse. Natriumoxyd. 10. Molekel und Atome. 11. Gesetz von Gay-Lussac und Mariotte. 12. Physikalische Vorbereitung zur Messung der Volumverhältnisse beim Verbrennen von H zu Wasserdampf. 13. Volumetrische Zusammensetzung des Wasser-

dampfes. Zweiatomige Molekel von H und O. 14. Grundstoffe. Atomgewichte. Chemische Bedeutung der Buchstaben. Substitution oder Umsetzung. 15. Rückblick auf einige frühere Versuche im Lichte der Atomtheorie. Wichtige einfache Verbindungen, namentlich Oxyde. Wertigkeit und Sättigung. 16. Tabelle der Grundstoffe mit Verbindungsgewichten und Wertigkeit. 17. Radikale. Anhydride. Säuren. Basen. 18. Rückblick auf die Kalkversuche. Sauerstoffsalze. 19, 20. Versuche mit Sauerstoffsalzen. 21. Chlorwasserstoff. 22. Fortsetzung. Kochsalz. 23. Haloidsalze. 24. Salzversuche. 25. Ammoniak. Ammoniaksalze. Grubengas. 26. Schwefel. Sulfide. Erze. 27. Krystallsysteme.

II. Teil. (Organische Stoffe.) 1. Organisches Leben. Stoffumsetzung. 2. Kohlenwasserstoffe. 3. Kohlehydrate. 4. Gärung. Hefe. Organische Säuren. Alkohol. 5. Fette. Verseifung. 6. Eiweifsstoffe. 7. Versuche mit Eiweifsstoffen.

Jedem Einzelabschnitt sind Übungsfragen beigefügt, die das selbstthätige Denken des Schülers anregen und unterstützen sollen. Das Streben des Verf. nach Anschaulichkeit, möglichster Beschränkung des Lernstoffs und Anregung des Selbstdenkens verdient Anerkennung. Umsomehr darf man erstaunt sein, dafs Verf. Verse, wie z. B. (S. 62)

„Molekel soll das kleinste Teilchen sein,
Was möglich ist von einem Stoff allein,
Atom der kleinste Teil vom Element,
Das man verbunden im Molekel kennt.“ u. s. w.

auswendig lernen lassen will. Das geht ja noch über die Verskunst von Zumpt!

B. Lehrmittel.

Von *Lehrbüchern der Chemie* für elementare Unterrichtszwecke ist eine ganze Reihe neuerschienen. Am umfangreichsten stellt sich unter ihnen ein Werk von G. Buchner dar, das in seinem ersten die anorganische Chemie enthaltenden Teil vorliegt und alles für das praktische Leben Wichtige zusammenfassen will. Die Einleitung erläutert (auf 27 Seiten) das Nötigste, ohne sich näher auf die Ergebnisse neuerer Forschungen einzulassen; erwähnt werden die Ätherhypothese, die kinetische Gastheorie, einige Sätze der Thermochemie, die elektrolytische Dissociation in verdünnter Lösung, der osmotische Druck u. a. Die Anordnung ist im übrigen rein systematisch; besonderes Gewicht wird auf möglichst vollständige Beschreibung der in der Industrie oder sonst benutzten Stoffe gelegt; neuere Untersuchungen sind in sachgemäfser Weise berücksichtigt. Da Litteraturnachweise nicht gegeben werden, ist das Werk wohl vorwiegend für die Hand des Praktikers berechnet und erscheint durch die Reichhaltigkeit seines Inhalts für diesen Zweck wohlgeeignet.

Die *Einführung in die Grundlehren der Chemie* von J. Thilo ist für Schulen und zum Selbstunterricht bestimmt. Auch hier wird die systematische Anordnung festgehalten und die Einleitung auf das Notwen-

digste beschränkt; die auf anorganische und auf organische Chemie bezüglichen Abschnitte sind fast von gleichem Umfang. Vom Standpunkt der Elementarmethodik ist eine so starke Betonung der organischen Chemie kaum zu rechtfertigen; auch kommen inkorrekte Angaben vor wie z. B. die Notiz, dafs das Fluor in freiem Zustande unbekannt sei (S. 25) oder dafs die Luft einige Zehntel Prozent Kohlensäure enthalte (S. 6) u. dgl. Abgesehen hiervon zeichnet sich die Darstellung durch Kürze und Verständlichkeit aus.

Einen *Abrifs der anorganischen Chemie* bietet V. Wachter dar. Die Anordnung folgt durchgehend dem periodischen Gesetz der Elemente und ist daher in wissenschaftlicher Hinsicht nicht anfechtbar, wohl aber in didaktischer, da mit ihr eine vom Leichten zum Schweren fortschreitende Einführung des Lernenden in den Gegenstand sich nicht vereinigen läfst: nur die (auf S. 65) aufgestellten stöchiometrischen Aufgaben (im ganzen 10!) deuten ein selbstthätiges Mitarbeiten des Schülers beim Unterricht an. Dafs volumetrische Aufgaben, sowie Berechnungen von Formeln, Analysen und chemischen Prozessen fehlen, ist doch auch für ein systematisches Schulbuch, das den chemischen Unterricht an Realschulen unterstützen soll, ein sehr bedenklicher Mangel. Oder glaubt der Verf. ohne derartige Berechnungen, die für das Verständnis grundlegend erscheinen, im Unterricht auszukommen? — Zu rühmen ist an dem Abrifs die Übersichtlichkeit der Darstellungsform.

Die *Vorschule der anorganischen Experimentalchemie* von C. R. Schulze schlägt insofern einen eigenartigen Weg ein, als sie, ohne stufenweise Vorbereitung oder Einleitung, an der Hand bestimmter und genau beschriebener Versuche (der erste ist die Darstellung von O aus HgO) die Eigenschaften der Stoffe kennen lehrt und an diese Versuche Mitteilungen allgemeiner Art — z. B. an die Zerlegung des Quecksilberoxyds über Elemente und Verbindungen, Atom und Molekül, Oxyd, Oxydation, Formel u. s. w. anknüpft: auch werden die jedesmal benutzten Apparate (Bunsenbrenner, Gasometer u. a.) und die vorgenommenen Operationen (Filtration usw.) näher erläutert. Im ganzen werden 532 Versuche mitgeteilt, von denen die Mehrzahl allerdings äufserst einfacher Natur ist; sie sind nach Elementen (O, H, N, S, Cl, Br, J, Fl, C, P, As, Sb, Bi, Si — Metalle) geordnet, so dafs nach ihrer Absolvierung zugleich die Einführung in die Grundbegriffe und in die Systematik der anorganischen Chemie beendet ist. Der Lehrgang läfst sich somit als ein kombiniert methodisch-systematischer bezeichnen und hat als solcher bemerkenswerte Vorzüge vor dem rein systematischen Vorschreiten. Eigenartig und mit Beifall aufzunehmen ist die Art, mit der Verf. die analytischen Reaktionen in den Lehrstoff der Unterstufe einfügt; der Unterricht gewinnt dadurch an Anschaulichkeit und praktischer Anwendungsfähigkeit; auch wird an Realgymnasien mit Laboratoriumsübungen der Schüler auf diese Weise naturgemäfs auf letztere vorbereitet. Für diesen Zweck sind die in der Vorstufe gezeigten Reaktionen am Schlufs des Kursus zu einem Gange der

qualitativen Analyse zusammengefügt. Zu befürchten ist nur, dafs durch eine so starke Betonung des Analytischen andere ebenso wichtige Gebiete des chemischen Unterrichts eine zu starke Einbufse erleiden möchten, wie denn z. B. in der Vorschule die sonst üblichen Andeutungen über technisch wichtige Produkte wie Glas, Porzellan u. a. und über technische Darstellungsmethoden fehlen. Wahrscheinlich denkt Verf. dieselben einer folgenden Lehrstufe zuzuweisen. Diese müfste dann das ganze Gebiet von H bis zu den Edelmetallen noch einmal durchwandern lassen und Ergänzungen nach der theoretischen und technologischen Seite hin einfügen. Es wäre das eine sehr zeitraubende Art der Pensenverteilung, die sich wenigstens unter den Lehrplanverhältnissen der norddeutschen Realanstalten nur bei einer sehr kurzen Dauer des Vorkursus (— etwa von einem Halbjahr —) ermöglichen liefse. Für welche Zeit Verf. seine Vorschule berechnet hat, ist leider nicht ersichtlich, so dafs Ref. hier auf weitere Erörterungen verzichten mufs. Jedenfalls danken wir dem Verf. für die von ihm gegebene Anregung, es im chemischen Unterricht einmal ohne die neuerdings immer mehr zur Hauptsache gemachten, methodischen Krücken durch einen Sprung in medias res zu versuchen. — Von bedenklichen Druckfehlern des Buches ist dem Ref. nur (vgl. S. 112) das *kohlensaure* Aluminium (statt kieselsaure) aufgefallen, das im Kaolin und anderen Aluminiumsilikaten auftreten soll!

Von chemischen Unterrichtsbüchern, die in neuer Bearbeitung erschienen sind und in diesen Berichten bereits Besprechung fanden, liegen vor: der *methodische Leitfaden* von Levin (2. Aufl.), in dem besonders die Kapitel Eisen und Schwefel umgestaltet wurden, die *Grundzüge* und der *Leitfaden* von Arendt (in 6. Aufl.), die zumal im mineralogischen Teil wesentliche Veränderungen erfahren haben (s. unter Mineralogie), sowie der *Grundrifs* von Rüdorff (11. Aufl.), der im ganzen ziemlich unverändert geblieben ist. Auch die *Anleitung zur chemischen Analyse* aus der Hand desselben Verfassers ist in Neuauflage erschienen. Eine ähnliche *Anleitung* hat Oberl. Tümpel zu Gera als Programmschrift veröffentlicht; sie geht in den verwendeten Trennungsmethoden nicht über das schulmäfsig Hergebrachte hinaus und zeichnet sich durch übersichtliche Form (mit fortlaufenden Zifferverweisen nach Art einer Bestimmungstabelle) aus. Zu selbständigen, auf Chemie bezüglichen Schülerversuchen leitet *das chemische Praktikum* von Dennert zu Godesberg in ansprechender Weise an, indem es in 4 Stufen zunächst Versuche über den Lehrstoff des Unterkursus (Eigenschaften der Metalle, Veränderungen der Metalle beim Erhitzen, Eigenschaften wichtiger Elemente und Verbindungen wie Oxyde, Sulfide, Hydroxyde, Salze usw.), dann Vorbereitungsversuche zur Analyse (Zersetzung der Salze, Trockenprüfungen, Metallreaktionen), weiter die Methode der qualitativen Analyse selbst, endlich auch Anwendungen derselben auf Mineraluntersuchung nebst schwierigeren Darstellungen (von Wasserstoffsuperoxyd, Schwefelsäureanhydrid, Grubengas u. a.) für den Gebrauch der Schüler zusammenstellt und die dazu

nötigen Anweisungen giebt. Da Ref. seit Jahren einen ähnlichen Gang bei den von ihm geleiteten Laboratoriumsübungen eingehalten hat, kann er aus eigener Erfahrung versichern, dafs derselbe nutzbringender ist als die Beschränkung auf die blofse Analyse.

Ein willkommenes kleines Werk, das die Grundlehren der *physikalischen Chemie* in prägnanter Weise zusammenfafst, hat M. Van Deventer in Amsterdam im Verlage von Engelmann in einer Übersetzung aus dem Niederländischen erscheinen lassen. Es wird durch ein empfehlendes Vorwort Van't Hoffs begleitet und entwickelt in leicht verständlicher Form die auf chemisch-physikalischem Gebiet neuerdings zu grofser Bedeutung gelangten Gesichtspunkte und Ergebnisse — wie z. B. über die räumliche Lagerung des asymmetrischen Kohlenstoffatoms im Zusammenhang mit dem optischen Verhalten der betr. Verbindung, die Assoziation der Molekülgruppen in Flüssigkeiten, das Prinzip der gröfsten Arbeit nebst den dasselbe modifizierenden Einschränkungen, die Theorie des chemischen Gleichgewichts nebst ihren zahlreichen Anwendungen, das Prinzip von Watt, die neuere Theorie der Lösungen mit Rücksicht auf osmotischen Druck und die elektrolytische Dissoziation, die Beziehungen zwischen Licht und chemischer Wirkung (farbige Photographie), die Anwendungen des periodischen Gesetzes der Elemente u. a. Selbstverständlich werden auch die theoretischen Grundlagen für die Ermittelung der chemischen Zusammensetzung, die physikalischen Gesetze der Gase und Lösungen, die Methoden zur Ermittelung des Atom- und Molekulargewichts, sowie die Ergebnisse der Kalorimetrie ausführlich berücksichtigt, so dafs ein systematisch abgerundetes Bild des in Rede stehenden Gebiets in folgenden Hauptkapiteln entworfen wird: 1. Definitionen (von Chemie, Stoff, Element, Verbindung, Gemenge). 2. Grundgesetze über die Zusammensetzung. 3. Verhalten der Gase. 4. Chemische Wärmelehre. 5. Lösungen. 6. Lichterscheinungen. 7. Periodisches System. Verf. vermeidet absichtlich die Verwendung komplizierterer, mathematischer Formeln und hält sich vorwiegend an die jedem Chemiker geläufigen Anschauungen. Das Buch ist zur ersten Einführung in das Gebiet zu empfehlen und wird auf das Studium der gröfseren Werke von Ostwald vorbereiten, dessen Verständnis allerdings ein höheres Mafs mathematisch-physikalischen Wissens voraussetzt.

Von wissenschaftlicher Litteratur liegt uns *der Briefwechsel von Berzelius und Liebig* aus den Jahren 1831—45, herausgegeben von J. Carrière, vor. Er gewährt einen gründlichen Einblick in das allmähliche Wachsen der chemischen Forschung, deren Einzelergebnisse die beiden Gelehrten unter lebhafter, gegenseitiger Kritik fortgesetzt einander mitteilten. Als unparteiische Stimme kommt auch die Wöhlers zu Worte, dessen Briefen an Liebig der Herausgeber viele bisher noch unveröffentlichte Stellen entnehmen konnte. Der Hinweis, dafs in diesen Briefen „das Geistes- und Empfindungsleben zweier der hervorragendsten Forscher unseres

Jahrhunderts sich abspiegelt", dürfte auch das Interesse weiterer Kreise an dem Werke wachrufen.

Eine historische Schrift von O. Jäger, die sich an den Schüler höherer Lehranstalten wendet, betitelt sich: *Grundzüge der Geschichte der Naturwissenschaften.* Sie verfolgt eine ähnliche Tendenz, wie das im vorigen Bericht (XI, 1—2) erwähnte Buch von Dannemann, schlägt aber einen ganz verschiedenen Weg ein. Es werden nicht Abschnitte aus Originalschriften der einzelnen Forscher mitgeteilt, sondern kurze, nach Jahrhunderten geordnete, geschichtliche Übersichten von der Entwickelung der naturwissenschaftlichen Disziplinen (Astronomie, Physik, Chemie, Naturgeschichte) dargeboten; des inneren Zusammenhangs wegen ist auch die Geschichte der Mathematik und der Medizin berücksichtigt. Von den Abschnitten, die sich speziell auf Chemie beziehen, umgrenzt der erste die spärlichen Anfänge chemischen Wissens in Altertum und Mittelalter, ein zweiter kennzeichnet kurz den Standpunkt der Chemie im 16. Jahrhundert und erwähnt Basil. Valentinus, Theophr. Paracelsus, Th. Campanella, Libavius, G. Agricola, B. Palissy u. a., ein dritter, auf das 17. Jahrhundert bezüglicher spricht über die Jatrochemiker und die Verdienste van Helmonts, Glaubers, Boyles, Kunckels u. a. Der folgende Abschnitt über die Chemie des 18. Jahrhunderts charakterisiert zunächst die Phlogistontheorie, deren wichtigste Vertreter genannt werden, erwähnt die Entdeckungen von Cavendish und Priestley, würdigt die Verdienste von Scheele und wendet sich dann zu Lavoisier, der als der neuere Reformator der Chemie bezeichnet wird; neben ihm kommen auch Guyton de Morveau, A. de Fourcroy, Claude Berthollet, Vauquelin, M. Klaproth, J. Richter und J. Proust zur Berücksichtigung. Der Entwickelungsgang der theoretischen Chemie im Anfang des 19. Jahrhunderts wird folgenderweise (auf S. 84) kurz zusammengefafst: „Den Ausgangspunkt bildete Daltons Atomtheorie; diese war gegründet auf das Gesetz der multiplen Proportionen, wurde gefördert durch das Gay-Lussacsche Volumgesetz und das Avogadrosche Molekulargesetz, weiter ausgebildet durch die Arbeiten von Berzelius, besonders dessen Sauerstoffgesetz (O = 100) und gestützt durch das Dulong-Petitsche Gesetz über die Atomwärme und die Mitscherlichsche Lehre von der Isomorphie. — Während mit diesen Gesetzen hauptsächlich die numerischen Verhältnisse erklärt werden sollten, in denen die Elemente zu Verbindungen zusammentreten, suchte Berzelius die Ursache der chemischen Vorgänge zunächst auf anorganischem Gebiet aufzudecken durch seine elektrochemische Theorie, welche notwendig zu einem vollständig dualistischen System führen mufste, was ums Jahr 1820 auch thatsächlich eingetreten war (Gegenüberstellung der elektronegativen Elemente, zu denen in erster Linie der Sauerstoff gehört, und der elektropositiven, der Metalle). Diese dualistische Betrachtungsweise wurde auch auf die organische Chemie übertragen." Weiterhin wird dann die nähere Entwickelung der Radikaltheorie, der Typen- und der Strukturtheorie geschildert und ihre Bedeutung für den Fortschritt des Wissens an Einzel-

beispielen erläutert, wobei auch einige Grundgedanken der neueren Forschung wie z. B. über das periodische Gesetz und die Theorie der Lösungen zum Ausdruck gelangen. Aus obiger Inhaltsangabe wird die Haltung des Werkes ersichtlich sein. Über die Art der Verwendung in der Hand des Schülers bemerkt Verf. im Vorwort: „Das Ziel der Arbeit war, den geistigen, und zwar einerseits den geschichtlichen, andererseits den naturwissenschaftlichen Horizont des Schülers nach einer bestimmten Richtung hin zu erweitern und zu vervollständigen; zu diesem Zwecke mufste allerdings eine Anzahl von Personennamen erwähnt werden, aber nur insofern sie Träger und Repräsentanten bestimmter Gedanken und Entwickelungsstufen sind. Wenn bezüglich der letzteren im Geiste der Schüler einmal die nötige Klarheit erreicht ist, so mögen die untergeordneteren Namen und die einzelnen Zahlen auch wieder aus dem Gedächtnis entschwinden; die wirklich hervorragenden darunter werden wohl ohne eigentliche Memorierarbeit behalten werden.“ Wenn der Berichterstatter auch mit dem Herrn Verf. darüber einverstanden ist, dafs im naturwissenschaftlichen Unterricht der obersten Klassen gewisse historische Hauptentwickelungsstufen, die die naturwissenschaftliche Forschungsarbeit zu durchlaufen hatte, dem Schüler veranschaulicht werden müssen, so weifs er doch nicht, ob für diesen Zweck ein blofs kursorisches Blättern in dem Geschichtsbuche der Wissenschaften ohne Kenntnis der Einzelschriften und Originalarbeiten nach Art der *Grundzüge* zu empfehlen wäre. Möchte nicht eine eindringendere und speziellere Betrachtung einzelner besonders hervorragender Zeitperioden, wie etwa die Lavoisiers, mit gleichzeitiger Lektüre einzelner Abschnitte aus Quellenschriften, ein fruchtbringenderer Weg sein? Auch mufs man mit Recht fragen, wo im Unterricht die Zeit für die Besprechung der vom Schüler durch Lektüre gewonnenen Anschauungen hergenommen werden soll. Andererseits hat der vom Verf. eingeschlagene Weg den Vorzug der Vollständigkeit und Übersichtlichkeit. Ref. hält dabei sein Urteil über die Brauchbarkeit der Jägerschen Schrift lieber zurück, zumal sich dieselbe auch auf Wissensgebiete bezieht, die aufserhalb des Rahmens dieses Berichts liegen. Dem naturwissenschaftlichen Lehrer bietet sie jedenfalls mancherlei Anregung zu historischen Vergleichungen der verschiedenen naturwissenschaftlichen Wissenszweige. Von Klassiker-Abhandlungen der Ostwaldschen Sammlung ist diesmal auf chemischem Gebiet nur die Schrift Kolbes: *Über den natürlichen Zusammenhang der organischen mit den anorganischen Verbindungen* (aus dem Jahre 1859) zu nennen, deren historische Bedeutung in dem Anstofs liegt, den sie auf die Synthese organischer Verbindungen aus einfachen anorganischen Stoffen und auf die Fortbildung der Typentheorie ausgeübt hat.

An dieser Stelle mag auch eine Schrift von E. Harnack: *Die Hauptthatsachen der Chemie* Erwähnung finden, die zwar vorzugsweise für die Hand von Medizinstudierenden berechnet ist, aber auch dem Chemielehrer durch die Art ihrer Stoffauswahl interessant sein wird. Sie liegt

in zweiter, vollkommen neu bearbeiteter Auflage (vgl. Jb. II B. 282) vor und giebt einen Abrifs aller derjenigen Allgemeinbegriffe, die für das Verständnis der anorganischen und organischen Chemie von grundlegender Bedeutung sind. Auf Spezialthatsachen wird nicht eingegangen; man erfährt z. B. was man unter einem primären, sekundären u. s. w. Alkohol, einem Aldehyd, Keton, Chinon, Amin oder dgl. versteht, aber nichts über die Eigenschaften und die Darstellung der zu diesen Kategorieen gehörenden Verbindungen, deren Kenntnis die speziellen Fachkollegien zu vermitteln haben. Das Buch will eben nur die Rolle eines Ariadnefadens in dem Labyrinth der Einzelheiten übernehmen. Um auch die praktische Seite des Chemiestudiums zu erleichtern, wurden die wichtigsten analytischen Reaktionen und ein kurzer Gang der Analyse (Gruppentrennung der Metalle sowie der Säuren) aufgenommen.

Aus dem Gebiete der technologischen Chemie bringt eine Broschüre von Behrend die wichtigeren Erfahrungen über die Chemie des Bieres zur Kenntnis weiterer Kreise; wir vermissen darin einen genaueren Hinweis auf die Benutzung reingezüchteter Heferassen für die Herstellung bestimmter Biere — ein Moment, das zwar nicht chemischer, sicher aber technologischer Natur ist und in einer gemeinverständlichen Schrift über die neuere Biertechnik nicht fehlen durfte. Nur eine Andeutung über das Reinzuchtverfahren (nach Hansen) findet sich auf S. 29.

Ein von Prof. F. C. G. Müller herausgegebenes Werk: *Krupps Gufsstahlfabrik* giebt ein anschauliches, von Illustrationen begleitetes Bild der gesamten Eisenhüttenkunde und empfiehlt sich zur Anschaffung für die Lehrerbibliothek. Betreffs des Inhalts anderweitiger wissenschaftlicher Schriften wie z. B. H. Böttgers über die Verwendung der Elektrolyse in der organischen Chemie ist auf die Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht, sowie die chemische Fachlitteratur zu verweisen.

2. Mineralogie.

Wichtige methodische Winke für Experimente zur *Erläuterung geologischer Vorgänge* verdanken wir der rastlosen Feder von Dir. Schwalbe (vgl. Jb. XI, 11). Die speziell beschriebenen Versuche schliefsen sich an die Wärmelehre (Versuche zur Erläuterung der Geysire und heifsen Quellen, Schmelzversuche mit Bimsstein u. a., Gefrierversuche zur Erläuterung der Frostwirkung auf Gesteine, an die Molekularphysik (Gesteinfärbung durch eindringende Lösungen, Versuche über die Durchlässigkeit verschiedenen Schichtmaterials, wie Sand, Thon u. a. mit zwei unten durch ein Schlauchrohr verbundenen Cylindern, von denen der eine das Bodenmaterial, der andere Wasser enthält, wobei dann letzteres durch hydrostatischen Druck von unten bis in das zu prüfende Material eindringt; Salzausblühungen von Salpeter, Salmiak u. a. mit porösen, auf einen Untersatz gestellten Thoncylindern, Schlemmversuche mit einem Ge-

menge von Kies, Sand, Schlemmkreide, zerriebenem Thon, Eisenfeile, Schwefelblumen und Wasser); an die Mechanik (Versuche zur Erläuterung der Quellenbildung nach den Prinzipien der Hydrodynamik) und endlich auch an die Chemie an. Zu Versuchen letzterer Art wird u. a. als Material eine Lösung von Kalkkarbonat in kohlensaurem Wasser empfohlen, mit der man durch Tropfenbildung stalaktitische und erdpyramidenähnliche Bildungen nachahmen kann. Auch viele andere zur Veranschaulichung geologischer Vorkommnisse (wie Strudellöcher, Gletschertöpfe, Vertorfung, Versteinerung u. a.) dienende Versuche werden vom Verf. angedeutet. Im Unterricht sollen sie nur ab und zu als Anregung, nicht als eine hintereinander vorzunehmende Reihe vorgeführt werden; auch sind sie mit Ausflügen ins Freie zu verbinden, um den Blick der Schüler an die Vergleichung der beim Versuch erhaltenen Ergebnisse mit den Vorgängen im grofsen zu gewöhnen. Für die im Schulunterricht leider meist so vernachlässigte dynamische Geologie dürfte sich kaum ein geeigneterer Ausgangspunkt finden lassen als der hier von Dir. Schwalbe aus vieljähriger Erfahrung heraus eröffnete.

Eine Anleitung zu geologischen Beobachtungen im Dresdener Elbthalgebiet zwischen Meifsen und Tetschen giebt der *geologische Wegweiser* von Prof. Beck für den Standpunkt eines schon Erfahrenen. Verf. hat persönlich einen grofsen Teil des von ihm beschriebenen Gebiets für die Kgl. Sächsische Landesuntersuchung aufgenommen, so dafs er für dasselbe als der kundigste Führer gelten mufs. Er leitet in 14 genau beschriebenen Touren zum Studium der geologischen Verhältnisse des Plauenschen Grundes (Kreideformation, Rotliegendes), des Meifsener Granit-Syenitmassiv, des Lausitzer Granitplateaus, des Schiefergebirges südöstlich von Dresden, der oberen Kreideformation in der Gegend von Pirna, des Granitstocks von Markersbrunn, sowie endlich der nordböhmischen Bruchzone bei Tetschen und dem Durchbruchsthal der Elbe bis Herrnskretschen an; überall beschreibt er genau die Wege zu den besten Aufschlufsstellen und belehrt über alle einschlagenden geologischen und petrographischen Vorkommnisse, wie besonders die interessanten Kontakterscheinungen an der Grenze von Schiefergebirge und Eruptivgestein. Die Schrift wendet sich vorwiegend an den Fachmann, empfiehlt sich aber auch für die Hand jedes das beschriebene Gebiet durchwandernden Naturkundigen, der aus ihr vielseitige Belehrung schöpfen wird, zumal wenn er gleichzeitig die in Betracht kommenden Sektionen der geologischen Karte des Königreichs Sachsen zu Rate zieht.

Die *Unterrichtsbücher für Mineralogie* berücksichtigen in der Regel wenig den inneren Zusammenhang, der zwischen dieser und anderen naturwissenschaftlichen Disziplinen, wie vor allem der Geologie, im Unterricht hergestellt werden mufs. Eine systematische Aufzählung und Beschreibung zahlreicher Mineralien mit Rücksicht auf Krystallform, chemische Zusammensetzung, Vorkommen u. s. w., wie sie in vielen derartigen Büchern gegeben wird, kann kaum Nutzen bringen, wenn der Unterricht darauf

ausgeht, nicht einzelne Thatsachen ohne Zusammenhang den Schülern mitzuteilen, sondern ihnen festhaftende Vorstellungen über Bau, Zusammensetzung und Bildung der Erdrinde zu geben und dieselben mit den auf anderen verwandten Lehrgebieten, wie Chemie, Physik, Geographie, gewonnenen Anschauungen zu verknüpfen. In dieser Hinsicht bildet der mineralogische Unterricht ein wichtiges Verbindungsglied zwischen den Teilgebieten des naturwissenschaftlichen Gesamtunterrichts, dessen Zersplitterung in beziehungslos nebeneinander herlaufende Einzelrichtungen vom didaktischen Standpunkt neuerdings lebhaft getadelt worden ist. An methodischen Verbesserungen des mineralogischen Lehrverfahrens hat es in letzter Zeit nicht gefehlt, wie aus früheren Jahrgängen dieses Berichts erinnerlich sein wird. Auch hat die lehrplanmäſsige Angliederung der Mineralogie an die Chemie, wie sie z. B. für die Realgymnasien Preuſsens vorgeschrieben ist, mindestens dahin gewirkt, dem rein systematisch vorgehenden Lehrverfahren auf diesem Gebiete einen Riegel vorzuschieben. Allein das ist nur ein bescheidener Anfang; auch ist die bei jener Angliederung auf das Mineralogisch-Geologische verwendbare Unterrichtszeit unter Festhaltung der bisherigen Lehrziele in der Chemie meist zu kurz, um einen bemerkenswerten didaktischen Erfolg des Unterrichts erzielen zu können. Bei dieser Sachlage können Unterrichtsbücher von Nutzen sein, die den Lehrstoff nach dem eben angedeuteten Gesichtspunkt des inneren Zusammenhangs der verschiedenen naturwissenschaftlichen Einzelrichtungen hin disponieren und in Stufen gliedern. Es muſs dabei von bestimmt umgrenzten Beobachtungen und Versuchen ausgegangen und das schluſsfolgernde Selbstdenken des Lernenden in ähnlicher Art, wie sonst auf naturwissenschaftlichem Lehrgebiet, zur Mitthätigkeit angeregt werden.

In der Naturkunde von Morin (Teil III: *Mineralogie)* wird der Versuch gemacht, die Trockenheit der mineralogischen Beschreibungen und Aufzählungen durch Mitteilungen zahlreicher Fakta über Gewinnung und Verwendung der Mineralien, sowie durch näheres Eingehen auf Gesteinslehre und Erdgeschichte zu beleben. Die Absicht ist jedenfalls löblich, und Ref. will daher auch die Art der Ausführung, obgleich sie an der hergebrachten Systematik noch viel zu streng festhält, nicht weiter bemängeln (vgl. Jb. IX, 36). Auch das *Lehrbuch für den Unterricht in der Mineralogie* von Zwick vertritt einen ähnlichen Standpunkt. Sie beschreibt zunächst 8 als Typen gewählte Einzelmineralien bezw. Gesteine (Granit, Kalkstein, Steinsalz, Schwefel, Quarz, Feldspat, Bleiglanz und Gips), schlieſst eine Zusammenfassung der Merkmale der Mineralien nach Krystallform (Krystallographie) und chemischer Zusammensetzung (System der Mineralien) an und bespricht dann recht ausführlich die Zusammensetzung, den Bau und die Bildung der festen Erdrinde, wobei die Grundlagen der petrographischen, dynamischen und historischen Geologie Berücksichtigung finden; ein Schluſsabschnitt wirft auch einen Blick auf Kosmologie und die Urgeschichte des Menschen. Im einzelnen hätte Ref. mancherlei auszusetzen, wie er z. B. die Wahl des Granits als ersten

Typus eines „Steins“ wegen der Zusammensetzung desselben aus drei verschiedenen Mineralarten und der dem Anfänger schwierigen Unterscheidung derselben für sehr bedenklich hält.

Der Angliederung der Mineralogie an die Chemie haben auch die methodischen *Unterrichtsbücher der Chemie* von Arendt in den neueren Auflagen durch Einschaltung eines mineralogischen Kapitels Rechnung getragen. Es beschränkt sich auf eine systematisch geordnete Zusammenstellung — in den Grundzügen in breiterem, im Leitfaden in knapperem Rahmen. Der mineralogische Abschnitt wurde unter Beihilfe von F. Nies, der petrographische von J. Hazard bearbeitet; dynamische und historische Geologie blieben unberücksichtigt. Der 6. Auflage ist eine Buntdrucktafel beigegeben, die sechs verschiedene Gesteinsdünnschliffe (von Granit, Gneifs, Porphyr, Grauwacke, Basalt und durch Contactmetamorphose entstandenen Quarzglimmerfels) veranschaulicht.

Einen anregenden Vortrag über *Rubin* und *Saphir* hat Geh. Rat M. Bauer zu Marburg veröffentlicht und damit zugleich ein Beispiel aufgestellt, wie das Interesse weiterer Kreise an mineralogischen Dingen erweckt werden kann; genaue und ausführliche Mitteilungen werden besonders über die optischen Eigenschaften, das Vorkommen und die Gewinnung der genannten Edelsteine gegeben.

Eine Vervollständigung zu einem schon vorhandenen, im Jahresbericht (XI, 11) bereits erwähnten, geologischen Veranschaulichungsmittel — *der geologischen Wand im Humboldtshain* zu Berlin — bildet eine vom Oberl. Zache entworfene Tafel (von 2 m Länge), die in gröfstmöglichem Format eine farbige und mit beigefügter Erklärung versehene Abbildung der Wand für den Schulgebrauch vorführt. Sie gewährt die Möglichkeit, einerseits die Schüler auf den Besuch der Wand vorzubereiten, andererseits nach erfolgtem Besuch an das Gesehene zu erinnern. Die den einzelnen Schichten zugeteilten Farben nähern sich, soweit dies zu verwirklichen ist, den natürlichen. Die Tafel wird sicherlich von Nutzen sein, und wir wünschen dem Herrn Verfasser bei seinem Streben, dem Unterricht in der Geologie neue Stützpunkte zu schaffen, von Herzen besten Erfolg.

III. Physik.

1. Allgemeines.

A. Lehrverfahren.

a) Allgemeines und Oberstufe.

Wenn die im Laufe des Berichtsjahres erschienenen Abhandlungen ein richtiges Bild geben, so sind es drei Fragen, welche augenblicklich im Vordergrunde des Interesses stehen: die zeitgemäfse Vervollkommnung der Hilfsmittel für den experimentellen Teil des physikalischen Unterrichts,

die Einführung der modernen Lehren der Wissenschaft in die Schulphysik und die praktischen Schülerübungen.

Dafs ein erspriefslicher physikalischer Unterricht nur dann denkbar ist, wenn gewisse Bedingungen von der Apparatensammlung und den für den physikalischen Unterricht bestimmten sonstigen Vorrichtungen und Räumlichkeiten erfüllt sind, ist schon oft und von den verschiedensten Seiten betont worden. Schlegel hat nun in seiner Abhandlung: *Die Einrichtungen für den physikalischen Unterricht an Gymnasien* das zusammengestellt, „was unter den verschiedenen Ansichten und Vorschlägen als bleibender Kern sich herausschälen läfst“. Danach seien zu fordern ein Unterrichts-, ein Apparaten- und ein Arbeitszimmer; für praktische Schülerübungen sei alsdann noch ein besonderer Raum nötig. Eins dieser Zimmer müsse dem Sonnenlicht zugänglich sein. Ferner seien notwendig Wasserzu- und Abflufs, Gasleitung, Abzug für schädliche Gase, elektrische Anlage — am besten Anschlufs an eine Centrale —, Stahlcylinder mit komprimiertem Sauerstoff, Experimentiertisch, Werkzeugsammlung. Unerläfslich sei regelmäfsige Reinigung der Zimmer und die Hilfe eines Dieners für die Aufrechterhaltung der Ordnung; wünschenswert auch, dafs die Apparatensammlung in gewissen Zwischenräumen durch einen Mechaniker revidiert werde. Zum Schlufs wünscht S. die Einsetzung einer von den Fachlehrern jeder Provinz frei gewählten Kommission, die mit technischem Rate den Behörden zur Seite träte, wenn es sich um Neueinrichtungen, bauliche Veränderungen u. dgl. handele. — Ähnlichen Inhalt hat Uhlichs Schrift *Über Neueinrichtung und Verwaltung eines Schulkabinetts.* Auch er fordert ein Lehrzimmer (in Ost- oder Südlage), ein Sammlungs- und ein Arbeitszimmer; aufserdem sei noch auf die Bedürfnisse des Unterrichts in der mathematischen Geographie durch Anlage eines kleinen Observatoriums (vergl. unten S. 68) Rücksicht zu nehmen. Für das Lehrzimmer seien vorzusehen ein Experimentiertisch, Schränke für Stative u. ähnl., Verdunkelungsvorrichtung, Wasserzu- und Abflufs, Gasabzug. In den an die Apparate und Einrichtungen zu stellenden Ansprüchen müsse weises Mafs gehalten werden; aber das einmal für gut Erkannte müsse auch ohne Rücksicht auf den Preis angeschafft werden. Die Apparate seien möglichst handlich und so aufzubewahren, dafs sie sofort in Gebrauch genommen werden könnten. Öfters vorkommende Arbeiten seien ein für allemal zu erledigen, z. B. Tariergewichte abgepafst neben dem Apparate niederzulegen. Hauptsache sei Ordnung in der Sammlung, wozu allerdings hinreichender Platz Vorbedingung sei. Die Heranziehung von Schülern zur Vorbereitung sei nur dann statthaft, wenn ein Versuch unbedingt einen Hilfsarbeiter verlange. — Beide Schriften enthalten übrigens eine Menge aus der Praxis stammende Winke, sodafs sie für Viele ein erhöhtes Interesse haben werden.

Dafs diese Forderungen seitens der Schulpatrone ein entgegenkommendes Verständnis finden, zeigen die Veröffentlichungen von Osterloh und

Wernicke über *Das neue Unterrichtsgebäude für Physik und Chemie der Oberrealschule zu Braunschweig* und von Rittinghaus über *Die neue Starkstromanlage der Lenneper Realschule.* Auch die preufsische Unterrichtsverwaltung läfst in dieser Hinsicht neuerdings dem physikalischen Unterricht besondere Anregung und Förderung zuteil werden (vergl. den *Auszug aus den Bescheiden des preufs. Kultusministeriums auf die von den Provinzial-Schulkollegien erstatteten Verwaltungsberichte über die Gymnasien in den Schuljahren 1892/93 bis 1895/96* CB. 1897, S. 439) und mit Genugthuung ist zu konstatieren, dafs seitens derselben auch eine gröfsere Geldsumme für die Zwecke dieses Unterrichts zur Verfügung gestellt wurde. Dafs aber auf diesem Gebiete noch viel zu thun übrig bleibt, beweisen Mischers Aufsatz *Aus der Praxis des physikalischen Unterrichts* und die Berichte (S. 181, 198) beider Berichterstatter (Dir. Langen und Dir. Richter) für die Schlesische Direktoren-Versammlung, welche über das Thema *Ziel, Umfang und Methode des physikalischen Unterrichts* zu beraten hatte. Namentlich in kleineren Städten seien die Mittel oft noch immer durchaus unzulänglich. „Wo bleiben alle Wendungen vom Versuch und seiner mafsgebenden Bedeutung für den Unterricht, wenn die Apparate fehlen oder so beschaffen sind, dafs sie, was sie leisten sollen, nicht leisten können?“ ruft der zweite Berichterstatter aus. Die DV. selbst sprach sich im Leitsatz 20 dahin aus, dafs die Gewährung reicherer Geldmittel für den physikalischen Unterricht für die Zukunft dringend zu wünschen sei. Ob aber in diesen beklagenswerten Zuständen in absehbarer Zeit eine wesentliche Änderung sich vollziehen wird?

Inzwischen ist man bestrebt, durch Vereinfachung der Apparate und Versuche deren Kosten möglichst zu verringern. Höhn empfiehlt in seinem Aufsatz über *Handfertigkeitsunterricht und Physikunterricht in Untersekunda,* dafs der Lehrer die Apparate, soweit dies angängig, selbst anfertige; Schwalbe setzt seine Mitteilungen über *Freihandversuche* (vgl. Jb. XI, 20) fort und zeigt, wie mit einigen Flaschen kohlensauren Wassers die Eigenschaften der Kohlensäure und gewisse physikalische Gesetze demonstriert werden können, und Massinger weist auf die einfachen Apparate *Prof. Schäffers in Jena* hin. So dankenswert auch diese Anregungen sind, so darf doch nicht vergessen werden, dafs eine Reihe von Gesetzen und Erscheinungen sich nur an genau gearbeiteten und weniger einfachen und darum theueren Apparaten zeigen läfst. Lediglich aus Sparsamkeitsrücksichten sich mit minderwertigen Surrogaten zu begnügen, könnte hier leicht verhängnisvoll werden. Der Hauptwert dieser Anregungen liegt auch vielmehr auf methodischem Gebiete. Darauf weist auch Höhn a. a. O. hin: je einfacher ein Apparat sei, desto leichter werde er von den Schülern verstanden und die Anfertigung der Apparate durch den Lehrer selbst biete diesem den Vorteil, dafs er seine individuellen Bedürfnisse vollkommen befriedigen könne; auch werde er sich dabei leichter entschliefsen, neu ersonnene Verbesserungen oder Erfindungen für die von ihm verwaltete Apparatensammlung nutzbar zu machen. Auch Uhlich

empfiehlt die Anfertigung der Apparate durch den Lehrer, verhehlt sich aber nicht, dafs gegenwärtig diesem die Zeit dazu fehle.

Über die Modernisierung der Schulphysik gehen die Ansichten teilweise noch immer weit auseinander. In Betreff des die moderne Physik beherrschenden Energieprinzips scheint es allerdings, als ob man allmählich zu einer Verständigung gelange. Die Notwendigkeit und Möglichkeit der Behandlung desselben im Schulunterricht wird wohl nicht mehr bestritten; verschiedene Beantwortung findet nur die Frage, wie dabei zu verfahren sei. Behrendsen stellte bei Gelegenheit des naturwissenschaftlichen Ferienkursus in Göttingen (Bericht in PZ. X, 4, 211) die Forderung auf, dafs die Oberstufe mit der Mechanik und zwar unter Zuhilfenahme der Erscheinungen des täglichen Lebens mit dem Energiebegriff zu beginnen habe. Auch Kuhn will gegenüber der üblichen Gründung des Energiebegriffs auf den „aus dem Kraftbegriff ziemlich unbestimmt entwickelten Arbeitsbegriff“ den Energiebegriff an die Spitze stellen und zeigt in seiner, allerdings wohl kaum im direkten Hinblick auf den Schulunterricht verfafsten, Abhandlung *Unmittelbare und sinngemäfse Aufstellung der „Energie“ als mechanischen Hauptbegriffs und darauf gestützte, folgerichtige Ableitung der übrigen grundlegenden Begriffe der Physik,* wie sich aus diesem Begriff alsdann die übrigen physikalischen Hauptbegriffe ableiten lassen. Dem gegenüber betonen Warburg (PZ. XI, 1, 41) und Januschke (ZR. XXII, IV, 254), dafs im Energiebegriff soviel Abstraktion enthalten sei, dafs derselbe erst herausgearbeitet werden müsse. Der Unterricht habe an die den Schülern geläufigen Vorstellungen anzuknüpfen und demgemäfs vom Kraftbegriff auszugehen. Im Vorwort seines Werks *Das Prinzip der Erhaltung der Energie* äufsert sich Januschke noch eingehender über diesen Punkt. „Die Ansicht mancher Schulmänner, das Energieprinzip sei nicht im Anfange, sondern am Schlusse des physikalischen Unterrichts zu behandeln, bekämpfe ich nicht; denn diese Ansicht bezieht sich offenbar auf ein experimentelles Lehrverfahren in einem ersten Unterrichtskreise. Bei ausschliefslich qualitativer Behandlung der Naturerscheinungen, wobei nur die ersten Begriffe gewonnen werden sollen, kann das alle Erscheinungen harmonisch zusammenfassende Energieprinzip, in populärer Weise angewendet, einen recht gefälligen und die Schüler befriedigenden Abschlufs bilden. In einem zweiten, höheren Unterrichtskursus aber, in dem die mathematische Begründung in Anwendung zu bringen ist, gehört das Gesetz der Rechnung vor dieselbe. Der Platz des Energieprinzips ist neben dem Newtonschen Kraftmafse, aus dem es für die Mechanik leicht zu gewinnen ist.“ Auch auf der Schlesischen DV. wurde das Energieprinzip gestreift, indem auf die Gefahr hingewiesen wurde, die darin liege, dafs auf der Unterstufe dem Schüler der Zusammenhang zwischen den einzelnen Kapiteln verborgen bleibe. Ein solcher müsse durch den Begriff der Arbeit hergestellt werden. Es sei auf die Umwandlung der einzelnen Formen der Arbeit hinzuweisen und daraus das Energieprinzip abzuleiten. Die DV. selbst stimmte dieser Aus-

führung bei, indem sie dem vom Vorkursus handelnden Leitsatz 5 des Berichterstatters einen Zusatz beifügte: „In der Mechanik ist der Begriff „Arbeit“ besonders hervorzuheben.“ Die Verfasser der im Berichtsjahre neu erschienenen Lehrbücher (s. u.) schlagen ausnahmslos den von Januschke empfohlenen Weg ein: Körner und Püning bringen in ihren für die Oberstufe bestimmten Büchern Energiebegriff und Energieprinzip sogleich nach den Fall- bezw. Wurfgesetzen; Donle und Goetz, deren Lehrbücher nach dem Lehrplan für die bayerischen Gymnasien angelegt sind, führen im ersten Kursus der Mechanik den Arbeits- bezw. Energiebegriff ein, um dann im zweiten Kursus das Energieprinzip im Anschlufs an das Newtonsche Kräftemafs zu behandeln. In der That erscheint dieser Lehrgang als durchaus sachgemäfs und dem Wesen des Schulunterrichts entsprechend und man wird gut thun, bei demselben solange zu beharren, als nicht die Notwendigkeit einer Änderung überzeugender als in den oben angezogenen Ausführungen Behrendsens und Kuhns dargethan ist.

Viel weiter als in diesem Punkte gehen die Ansichten über die Behandlung des Potentialbegriffs und der Kraftlinientheorie auseinander. Gercken stellt noch einmal die Gründe zusammen, welche für die Einführung der letzteren in den Schulunterricht sprechen: einmal müsse für die Schule der heutige Standpunkt der Wissenschaft mafsgebend sein — ähnlich auch Fr. C. G. Müller in PZ. X, 1, 6 —, sodann stelle diese Theorie erst den organischen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Kapiteln des Magnetismus und der Elektrizität her, auch könne die Elektrizitätslehre — wenigstens die dynamische — quantitativ nur mit Hilfe der Kraftlinien behandelt werden; eine Überlastung der Schüler lasse sich durch ökonomische Gestaltung des Unterrichts auf anderen Gebieten der Physik vermeiden. In ähnlichem Sinne spricht sich Holzmüller in seinem Aufsatz *Über die Einführung der Lehre vom Potential und von den Kraftlinien in den physikalischen Unterricht der Oberrealschule* in ZlS. aus; er stellt u. a. folgende Leitsätze auf: „Die Lehre von den Kraftlinien mufs in den Anfangsgründen auf jeder höheren Schule zum mindesten experimentell und beschreibend zur Geltung kommen. Die Lehre vom Potential, von den Dimensionen und den elektrischen Einheiten ist für jede höhere Realanstalt unentbehrlich.“ In einer zweiten, in HZ. erschienenen Abhandlung *Zur elementaren Behandlung der Potentialtheorie* führt Holzmüller diese Gedanken noch weiter aus. Namentlich an den Oberrealschulen sei die Veranschaulichung des Potentials durch das Arbeitsdiagramm und die Konstruktion der Niveau- und Kraftlinien nicht zu umgehen. „Die Zeit zur Behandlung dieser Gegenstände mufs dadurch gewonnen werden, dafs mathematische Unterrichtsstunden in den Dienst der Physik treten und dafs man weniger wichtige Dinge ganz aus dem physikalischen Unterricht streicht.“ Endlich mag hier noch eine Stelle aus dem mit dem zweiten Teile von Eberts *Magnetischen Kraftfeldern* ausgegebenen Vorwort Platz finden. Dort heifst es: „Ganz besonders

freudig ist es zu begrüfsen, dafs auch aus der Reihe der Fachvertreter an höheren Lehranstalten mit Nachdruck auf die Notwendigkeit und die Möglichkeit hingewiesen wird, den Kraftlinienbegriff schon in den Schulunterricht einzuführen, wovon eine Reihe trefflicher Aufsätze und Programmschriften Zeugnis ablegt." Gegen Gercken und Holzmüller wendet sich Poske. Er macht geltend, dafs durch die Kraftlinien und besonders durch den Vergleich derselben mit gespannten Gummifäden den Schülern nur ein Bild statt der Sache selbst dargeboten werde, das zwar wie alle mechanischen Fiktionen geeignet sei, die Forschung zu fördern, aber für die Schüler, die das Bild für eine Realität nähmen, Gift sei. Bei der Faradayschen Annahme elastischer Kräfte im Äther könne sich der Schüler nichts denken. Die Heranziehung der Kraftlinien lediglich zur Erklärung und Verknüpfung der Erscheinungen der Induktion sei diskutabel für Fachschulen und für Oberrealschulen, „sofern sie den Fachschulstandpunkt festhalten". Für Gymnasien und Realgymnasien, die eine allgemeine Bildung bezweckten, könne die Kraftlinientheorie nicht als so wertvoll angesehen werden, dafs eine Kürzung anderer Kapitel um ihretwillen zugestanden werden dürfen. Endlich müsse man sich hüten, auf Theorieen einzugehen, die „ihrer Natur nach einen vorübergehenden, immer neuem Wandel unterworfenen Charakter tragen", zumal in einer Zeit, die gerade in der Elektrizitätslehre soviel neues ans Licht fördere. Die Behandlungsweise des Potentialbegriffs, wie sie Holzmüller im Auge habe, liege aufserhalb des Rahmens des Schulunterrichts (PZ. XI, 1, 37). Auch die Ausführungen des ersten Berichterstatters der Schlesischen DV. zeigen, wie verschieden die Ansichten über die Einführung und Behandlung des Potentials und der Kraftlinien sind. Interessant ist die Mitteilung, dafs von den 37 Gymnasien der Provinz 8, von den 8 Realanstalten 5 für die Behandlung des Potentialbegriffs im Schulunterricht eintreten. Die DV. selbst nahm folgenden Leitsatz an: „Die Aufnahme des Potentialbegriffs in den Unterrichtsstoff des Gymnasiums ist zur Zeit abzulehnen; für das Realgymnasium ist diese Frage als offen zu behandeln . . ."

Dafs die Anhänger der Berücksichtigung des Potentialbegriffs im Schulunterricht eine Änderung der preufsischen Pensenverteilung in der Richtung wünschen, dafs die Mechanik vor der Elektrik erledigt werde, wurde bereits früher berichtet (s. Jb. XI, 17). Bei der Stellung, welche die Schlesische DV. dem Potentialbegriff gegenüber einnimmt, hätte es nicht überraschen können, wenn sie eine Umstellung der Pensen für nicht notwendig erklärt hätte. Sie ist aber noch weiter gegangen und hat auch jede örtliche Abweichung von den offiziellen Lehrplänen — aus Rücksicht auf die die Schule wechselnden Schüler — für unstatthaft erklärt, soweit es sich nicht um eine blofse Umstellung innerhalb desselben Klassenpensums handele. Konsequenterweise hätte freilich auch jede solche Umstellung als unstatthaft bezeichnet werden müssen, da doch nicht nur mit Abschlufs des Schuljahrs Übergänge von Schülern aus einer Schule zu einer anderen stattfinden. Wir halten aber überhaupt das hier aufgestellte

Prinzip für bedenklich. Die Zwangslage, in welche bei Ausführung des Prinzips ein Lehrer versetzt wird, in welchem wissenschaftliche und pädagogische Gründe die Überzeugung von der Erspriefslichkeit der Umstellung der Jahrespensen haben heranreifen lassen, wird stets eine unerfreuliche sein; und ob Jeder die Rücksicht auf die wenigen Schüler, welche vielleicht die Schule zu wechseln genötigt sind, für so zwingend erachten wird, wie die DV., erscheint uns als recht fraglich. Dafs gerade in der Physik Manches von der Individualität des Lehrers abhängt, darauf weist auch Scholim in seiner Abhandlung *Der vorbereitende physikalische Unterricht in Obertertia und Untersekunda* hin (S. 5). Er erinnert auch an die Mitteilung, die bei Gelegenheit eines Berliner Ferienkursus gemacht wurde, dafs nämlich „die Verteilung des Lehrstoffs, wie sie durch die neuen Lehrpläne gegeben ist, nur ein Vorschlag von Seiten der Unterrichtsverwaltung sein solle und dafs es den Fachlehrern unbenommen bleibe, Änderungen hierin eintreten zu lassen". Eine mafsvolle Ausführung dieses Gedankens erscheint uns jedenfalls als erspriefslicher wie das starre Festhalten am Buchstaben der Lehrpläne.

Endlich ist auch das absolute Mafssystem in den Bereich der Erörterung gezogen worden. O. Lehmann hat einen Vortrag gehalten, über welchen in PZ. X. 2, 77 berichtet wird. Er zeigt die Mängel, welche dem CGS-System anhaften: man erhalte vielfach zu grofse oder zu kleine Mafszahlen; für Wärme, Licht und Schall wolle es überhaupt nicht recht passen; ferner werde man die Kräfte nie anders als durch Gewichte messen; in Dynen geaichte Gewichte seien aber nur für einen Ort richtig, sonach müsse man in konkreten Fällen doch wieder zu den praktischen Einheiten zurückkehren und der bei Anwendung des CGS-Systems gesparte Faktor werde doch wieder in die Rechnung eingehen. Endlich sei das CGS-System überhaupt kein absolutes, da das cm nicht reproduzierbar sei und auch die Zeiteinheit unkontrollierbaren Änderungen unterworfen sein könne. Daher empfehle es sich, das CGS-System nur bei theoretischen Rechnungen anzuwenden, in der Technik dagegen und auf der ersten Stufe des physikalischen Unterrichts die bewährten praktischen Einheiten beizubehalten. Neben diesem System noch das CGS-System zu behandeln, erscheine für den Schulunterricht aus Mangel an Zeit als nicht angängig. Wenn auch die von L. erhobenen Bedenken mehr gegen das CGS-System selbst als gegen die Behandlung desselben im Schulunterricht gerichtet sind, also in erster Linie die Wissenschaft angehen, so wird voraussichtlich der gedankenvolle Vortrag doch die Wirkung haben, dafs die Frage, ob und wie das CGS-System im Unterricht zu behandeln sei, einer erneuten Prüfung unterzogen wird. — Kleinpeter, *Zur Behandlung des Mafssystems im Physikunterricht* will, um die aus dem Nebeneinanderbestehen zweier Mafssysteme sich ergebenden Schwierigkeiten zu umgehen, nicht von der Gleichung $p = m\gamma$ ausgehen, sondern diese in der Form geben $\gamma = 9{,}8\ p/m$. Kraft und Mafse hätten nun gleiche Mafszahlen. In analoger Weise seien die übrigen Gleichungen

der Mechanik umzuformen. Handele es sich um elektrische Kräfte, so könne immer noch zum CGS-System übergegangen werden; es sei aber auch möglich, im Ausdruck des Coulombschen Gesetzes statt 1 eine andere Konstante einzusetzen. Derartige Vorschläge pflegen, wenn sie wie der hier in Rede stehende nicht von der Wissenschaft ausgehen, ja sogar in einen gewissen Gegensatz zu derselben treten, selten Erfolg zu haben. — Der erste Berichterstatter der schlesischen DV. giebt auch für diesen Punkt eine Übersicht über die in den Einzelberichten zu Tage getretenen Meinungen; von den 37 Gymnasien wollen 7, von den 8 Realanstalten 6 das absolute Mafssystem berücksichtigen. Die Ansicht des DV. selbst wurde im Leitsatz 10 als dahingehend festgestellt, dafs für die Gymnasien die Einführung der absoluten Mafse als offene Frage zu betrachten sei; „hingegen können die letzteren auf dem Realgymnasium besprochen werden.“ Die Oberrealschulen hatte die Versammlung in Bezug auf die Oberstufe von vornherein den Realgymnasien gleichgestellt.

Als dritten der im Vordergrunde des Interesses stehenden Punkte bezeichneten wir die praktischen Schülerübungen. Über den Wert der Anleitung der Schüler zur Herstellung von Apparaten äufsern sich Höhn a. a. O. und Lackowitz (HZ XXVIII, 6, 460). Beide denken dabei an Schüler der mittleren Klassen. Der Schüler lerne, wenn er einen Apparat zusammensetze, die wesentlichen Teile von den unwesentlichen unterscheiden und die wesentlichen Bedingungen für das Zustandekommen eines Naturvorgangs erkennen. Aufserdem werde er mit vielen Eigenschaften der bearbeiteten Materialien bekannt, sodafs der theoretische Unterricht in derartigen Übungen eine wertvolle Ergänzung finde. — Eigentliche Laboratoriumsarbeiten hat Wernicke im Auge, wenn er für die Schüler der Prima die Möglichkeit praktischer Arbeiten fordert. — Einstimmig wurden auf der Danziger Versammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts die von Poske vorgeschlagenen Leitsätze in folgender Fassung angenommen (UMN III, 4, 59): „1. Es ist wünschenswert, für die wahlfreien physikalischen Übungen der Schüler auf allen Anstalten von Beginn des physikalischen Unterrichts an zwei wöchentliche Stunden anzusetzen. 2. Dem Lehrer, der diese Stunden erteilt, sind sie auf seine Pflichtstundenzahl anzurechnen. 3. Es ist notwendig, bei Beschaffung von Lehrmitteln für den physikalischen Unterricht darauf Bedacht zu nehmen, dafs auch für den oben erwähnten Zweck geeignete Lehrmittel angeschafft werden. 4. . . . . 5. . . . .“ Auch der erste Berichterstatter der Schlesischen DV. erkennt den erziehlichen Wert der praktischen Schülerübungen an, erblickt aber im Mangel an Zeit — der zweite Berichterstatter fügt noch die Kosten hinzu — ein unüberwindliches Hindernis, sie allgemein einzuführen. Seine These lautet: „Aus Mangel an Zeit können praktische physikalische Übungen während des Unterrichts nicht vorgenommen werden“ — ein Satz, dem jeder unbedingt zustimmen wird, der selbst derartige Übungen geleitet hat —; „dagegen ist die Anleitung

der Schüler zur Anstellung eigener Beobachtungen zu empfehlen. Die Einrichtung freiwilliger Kurse ist für die G. wenigstens zu verwerfen." Der zweite Berichterstatter pflichtet dem im ganzen bei, verwirft aber die häuslichen Übungen. Beachtenswert ist, dafs von den 4 Realanstalten der Provinz, welche sich zu dieser Frage geäufsert haben, sich 1 gegen und 3 für praktische Übungen ausgesprochen haben. Die DV. selbst einigte sich schliefslich auf den folgenden Leitsatz: „Von der allgemeinen Einrichtung freiwilliger Kurse für praktische physikalische Arbeiten ist an den höheren Lehranstalten abzusehen." — Zahlreiche Aufgaben für Schülerübungen enthalten die PB.

Die übrigen Veröffentlichungen beschäftigen sich mit den verschiedensten Fragen und namentlich das umfangreiche Thema der Schlesischen DV. bot hierzu reichlich Gelegenheit.

Zunächst äufserte sich die letztere über das Ziel des physikalischen Unterrichts. „Das Ziel des physikalischen Unterrichts auf der Oberstufe der G., RG. und OR. ist sichere Aneignung der von den Lehrplänen und der Prüfungsordnung angegebenen Lehrstoffe. Das Ziel des RG. und der OR. unterscheidet sich von dem des G. nur dem Umfange und der Tiefe nach: es geht im wesentlichen nur in der mathematischen Herleitung der physikalischen Gesetze und in ihrer Anwendung auf die Praxis weiter." Dafs aber auch das Gymnasium auf der Oberstufe der mathematischen Entwickelung der physikalischen Gesetze nicht entbehren kann, wird ausdrücklich in Satz 3 festgestellt. Der erste Berichterstatter teilt auch eine Übersicht über diejenigen Kapitel mit, welche von der Behandlung auf dem G. auszuschliefsen sind: Berechnung der adiabatischen Linien und der Leitungsfähigkeit, die mathematische Formulierung der elektrostatischen Fernwirkung (magnetisches Moment, Intensität des Erdmagnetismus). der Einwirkung von zwei Strömen aufeinander; die Poinsotschen Kräftepaare, Berechnung des Trägheitsmoments, Ableitung des Gravitationsgesetzes aus elliptischen Bahnen, Ausströmung von Gasen und Flüssigkeiten, sphärische Abweichung bei Kugelspiegeln und Linsen, Minimum der Ablenkung beim Prisma, Berechnung der Winkel beim Regenbogen, die mathematische Formulierung der Wellenbewegung nach Phase und Amplitude. In Satz 14 endlich spricht sich die DV. dahin aus, dafs es auch für die Gymnasien notwendig ist, „dafs der durch die Physik gebotene Übungsstoff für die mathematischen Aufgaben nutzbar gemacht wird."

Die über die Methode und die Art und Verwendung der Versuche von der DV. angenommenen Leitsätze bringen nichts Neues. Auch der Satz 2, welcher Hypothesen für unentbehrlich erklärt, schliefst sich früheren Meinungsäufserungen über denselben Punkt durchaus an.

Einen Aufsatz *Über Gedankenexperimente* veröffentlicht **Mach**. Wertvoll seien dieselben besonders dadurch, dafs die Variation der Umstände in Gedanken in kontinuierlicher Reihe erfolgen könne. Für die Schule seien sie von hoher Bedeutung, denn sie vermögen das Interesse in vor-

züglicher Weise zu erwecken und zu erhalten und den Schüler zu lehren, das Erratbare von dem Nichterratbaren zu trennen. Besonders förderlich sei die Vorführung von Paradoxen.

Über die Beachtung des Geschichtlichen im physikalischen Unterricht äufsern sich Mischer und die beiden Berichterstatter der Schlesischen DV. Der Erstere weist auf die Unzulänglichkeit blofser chronikartiger Mitteilungen hin, alle aber betonen, dafs zu einem tieferen Eingehen auf die geschichtliche Entwickelung der Physik die Zeit mangele. Zudem sei es oft schwer, nicht selten unmöglich, den Zusammenhang zwischen den einzelnen Entdeckungen aufzudecken, die logische und die historische Entwickelung eines Gegenstandes seien nicht immer identisch und aus didaktischen Gründen könne eine Abweichung des Lehrgangs vom historischen Gang der Forschung notwendig werden. Immerhin sei bei nicht wenigen Kapiteln ein Anschlufs des Unterrichtsganges an die historische Entwickelung möglich, z. B. bei den Fallgesetzen, Barometer, Trägheitsgesetz, Dampfmaschine, Reibungselektrizität, mathematische Erdkunde. Die DV. selbst empfahl Verwendung des geschichtlichen Stoffes im physikalischen Unterricht.

Die Frage, wie am Schlufs des Unterrichts eine geistbildende Wiederholung anzustellen sei, beantwortet Pabst dahin, dafs dabei die Art der Schule wesentlich mitbestimmend sei. Am besten sei eine Wiederholung unter dem Gesichtspunkt der Einheit der Kräfte. Verbiete der Standpunkt der Klasse ein Eingehen auf derartige theoretische Betrachtungen, so sei die Wiederholung an gewisse, eigens dazu ausgewählte Experimente anzuschliefsen. Auch die Erklärung von Naturerscheinungen komme für diesen Zweck in Betracht. Kd. Kraus bemerkt, dafs die Wiederholung mit Rücksicht auf die bevorstehende Prüfung auch auf die Befestigung positiver Kenntnisse hinzielen müsse. Diese Art der Wiederholung könne durch Verknüpfung verschiedener Gebiete der Physik vertiefend wirken. Neben besonderen Experimenten seien auch Denkaufgaben heranzuziehen; auch könne man an der Hand eines bestimmten Stoffes die verschiedenen Gebiete durchwandern.

Dafs die Ansichten über das beste Lehrbuch noch weit auseinandergehen, zeigt der erste Bericht für die Schlesische DV.; beide Berichterstatter erklären die Frage für noch nicht spruchreif. Einig sei die Mehrzahl der Einzelberichte nur in einem Punkte, den die DV. folgendermafsen formulierte: „Das physikalische Lehrbuch mufs zwei konzentrische Kurse in zwei Ausgaben enthalten, von denen die eine den Lehrstoff für die Unterstufe, die andere den für die Oberstufe unter Bezugnahme auf den Lehrstoff der Unterstufe umfafst.“ Mischer hält ein selbständiges Niederschreiben des Durchgenommenen zu Hause für das Beste. Da es aber für die meisten Schüler zu schwer sei, gebe er ein Diktat. Wolle man ein Lehrbuch benutzen, so sei es ein nur den Lehrstoff enthaltendes und nur für eine bestimmte Schulart geschriebenes.

Schwalbe hat einen längeren Aufsatz *Über die physikalische Nomen-*

klatur veröffentlicht, an dessen Schlufs er auch auf die Behandlung derselben in der Schule zu sprechen kommt. Er empfiehlt, dafs die Schüler ein kleines Fremdwörterverzeichnis anlegen, in welchem die Wörter nach den Anfangs- und Endsilben gruppiert werden und welches von Zeit zu Zeit kontrolliert wird. Auch die englischen und französischen Fachausdrücke seien an Realanstalten zu berücksichtigen. Ob bei diesem Verfahren die Schüler nicht zu einer irrigen Vorstellung von dem inneren Werte dieses Gegenstandes kommen?

Auf der zu Düsseldorf abgehaltenen Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des höheren lateinlosen Schulwesens schlug Wernicke, um Platz für einen verbindlichen Unterricht im Linearzeichnen für die Klassen von O II bis I zu gewinnen, vor, an Oberrealschulen den Unterricht in Physik und Chemie von zusammen 6 auf 4 und eventuell denjenigen in Mathematik von 5 auf 4 Stunden herabzusetzen (HZ. 29, 2, 148; ZlS. 9, 6, 177). Dafs dieser Vorschlag ernsten Bedenken unterliegt und auf allgemeine Zustimmung keineswegs zu rechnen hat, empfand wohl die Versammlung selbst; der von ihr gefafste Beschlufs fordert zwar die Einführung des gebundenen Zeichnens als eines verbindlichen Lehrfaches, hat aber die Verstümmelung des naturwissenschaftlichen Unterrichts fallen lassen.

b) Unterstufe.

Über Ziel und Umfang des Vorkursus äufsert sich die Schlesische DV. folgendermafsen: „Das Ziel der Unterstufe ist ein kurzer Überblick über alle Gebiete der Physik und Kenntnis der einfachsten Gesetze derselben. Das Ziel der Gymnasien unterscheidet sich auf dieser Stufe in nichts von dem der Realgymnasien. Es kommt im physikalischen Unterricht mehr auf die Sicherheit der Kenntnisse als auf ihre Vielheit an. Deshalb sind im Unterkursus nur Mechanik, Elektrik und Wärmelehre eingehender zu behandeln, aus Magnetismus, Akustik und Optik aber nur einige besonders wichtige Kapitel herauszugreifen . . ." Auch Scholim betont in seiner Abhandlung über *Den vorbereitenden physikalischen Unterricht in Obertertia und Untersekunda* (auf Gymnasien) die Notwendigkeit der Beschränkung des Stoffes. Als mafsgebend für die Auswahl erscheinen ihm die folgenden Gesichtspunkte: „1. Möglichste Anknüpfung an die Erfahrungen des täglichen Lebens. 2. Vermeidung aller mathematischen Rechnung auf der Unterstufe. 3. Vermeidung jeder strengen Systematik. 4. Anstellung besonders solcher Versuche, die mit möglichst einfachen und wenig kostspieligen Hilfsmitteln ausgeführt werden können." Darf man zu 1. den Zusatz machen: soweit es ungezwungen geschehen kann, und in 2. das Wort „aller" nicht ganz buchstäblich nehmen, so wird man dem Verfasser gern beipflichten. Beanstanden wird man dagegen die Behauptung, dafs im Vorkursus nur ein induktiver Unterricht nutzbringend sei. Dafs diese Ansicht unhaltbar ist, weist der erste Berichterstatter (Dir. Langen) der Schlesischen DV. eingehender nach (S. 170), und

im gleichen Sinne äufsern sich auch der zweite Berichterstatter (Dir. Richter) (S. 197) und Mischer a. a. O. (S. 9). Der von der Schlesischen DV. angenommene Leitsatz: „. . . Induktion und Deduktion müssen sich sowohl auf der Unter- als auf der Oberstufe gegenseitig durchdringen; jedoch nimmt auf der Unterstufe die Induktion, auf der Oberstufe die Deduktion einen breiteren Raum ein“ trifft jedenfalls das Richtige.

Zustimmen wird man den Leitsätzen, welche Scholim über die Auswahl der Versuche aufstellt: 1. „Die Versuche müssen so einfach und klar sein, dafs aus ihnen die gewünschten Folgerungen ohne Schwierigkeit gezogen werden können. 2. Die anzustellenden Versuche müssen durch den Gang des Unterrichts geboten sein. 3. Jeder Versuch mufs unbedingt gelingen.“

Mehr oder weniger ausgeführte Lehrgänge enthalten die beiden genannten Abhandlungen Mischers und Scholims. Ersterer giebt neben einem Verzeichnis der am Gymn. zu Seehausen vorhandenen Apparate für die Mechanik und Wärmelehre, aus welchem der ungefähre Umfang des behandelten Stoffes zu entnehmen ist, einen ausführlicheren Lehrgang für den Galvanismus, der von dem gewöhnlichen darin abweicht, dafs die Wirkungen der strömenden Elektrizität aufserhalb der Strombahn einschl. der Induktionsströme (aber ausschliefslich der Erscheinungen an Ampères Gestell) vor den Wirkungen innerhalb der Strombahn behandelt werden. Bis ins Einzelne ausgearbeitet ist Scholims Lehrgang in der Mechanik; leider wird der Wert desselben durch verschiedene sachliche Versehen und methodische Mifsgriffe beeinträchtigt.

Wie die DV. von Hannover 1895 (s. Jb. X, 14) und von Westfalen 1895 (s. Jb. XI, 23), so nimmt auch die Schlesische DV. Stellung zu der Fassung der Lehraufgabe für die Realgymnasien in den Lehrplänen. Leitsatz 6 lautet: „Der physikalischen Lehraufgabe im Text der Lehrpläne der Untersekunda des Realgymnasiums ist voranzuschicken: „Mechanische Erscheinungen, das Wichtigste aus der Wärmelehre“ und ebendaselbst ist hinter „Propädeutischer Unterricht in der Chemie“ einzufügen: „Besprechung einzelner besonders wichtiger Mineralien.““ Einig war die Schlesische DV. darin, dafs auf dem Gymnasium wie auf dem Realgymnasium die dem physikalischen Unterricht auf der Unterstufe zugewiesene Zeit nicht ausreiche; darüber, wie Abhilfe zu schaffen sei, gingen die Ansichten auseinander. Schliefslich wurde folgender Leitsatz angenommen: „Auf dem Realgymnasium ist der Unterricht in Botanik und Zoologie in Obertertia abzuschliefsen, sodafs in Untersekunda zwei Stunden Zeit für den propädeutischen Unterricht in Chemie und Mineralogie gewonnen werden.“ Endlich wurde von der DV. anerkannt und in einem Leitsatz zum Ausdruck gebracht, dafs die Lehrpläne an solchen Schulen, welche kombinierte Sekunden besitzen, undurchführbar seien und darum auch für den physikalischen Unterricht eine Trennung der beiden Sekunden entschieden zu fordern sei.

B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche litterarische Hilfsmittel.

I. Neu erschienene Lehrbücher.

Körners *Lehrbuch der Physik* ist für die Oberstufe bestimmt und zeichnet sich durch klare und knappe Darstellung aus. Die modernen Anschauungen sind nicht berücksichtigt, doch werden das absolute Mafssystem, die Kraftlinien und der Energiebegriff gelegentlich erwähnt. Auf die experimentelle Begründung der Gesetze ist besonderes Gewicht gelegt. Die Eigenart des Buches besteht in einer weitgehenden Berücksichtigung der Anwendungen der Physik auf dem Gebiete der Technik; es werden nicht nur die Prinzipien der berücksichtigten technischen Apparate entwickelt, sondern auch ihre Ausführung an halbschematischen Figuren dargestellt. Bei wichtigen Apparaten und Vorgängen sind kurze geschichtliche Überblicke und an geeigneten Stellen Übungsbeispiele (mit Lösungen) eingeschaltet.

Seinen im Jahre 1893 erschienenen „Grundzügen der Physik“, welche für den Vorkursus bestimmt waren (Jb. VIII, 15) hat Püning jetzt ein *Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen höherer Lehranstalten* folgen lassen. Das Buch giebt eine knapp gehaltene Übersicht über die Hauptlehren der Physik und der mathematischen Geographie, die sich im wesentlichen auf die Wiedergabe der grundlegenden Erscheinungen und Gesetze beschränkt und auf eine ins Einzelne gehende Schilderung der Versuche und Apparate verzichtet. Dabei sind überall die modernen Anschauungen berücksichtigt. Der Umfang des Stoffes und das Mafs, in welchem von der Mathematik Anwendung gemacht ist, entsprechen am meisten den Bedürfnissen des Gymnasiums. Die geschickte Darstellung und Anordnung gereichen dem Buche zu besonderer Empfehlung.

Für bayerische humanistische Anstalten bestimmt sind das *Lehrbuch der Physik* von Goetz und der *Grundrifs der Experimentalphysik für humanistische Gymnasien* von Donle. Sie stimmen in ihrem deduktiven Charakter und darin überein, dafs sie mit Übungsaufgaben ausgestattet sind und der Chemie einige Seiten widmen; bei beiden sind die Klarheit und Knappheit der Darstellung zu loben. Im übrigen unterscheiden sie sich in mancherlei Hinsicht. Während D. nur das Allernotwendigste bietet, geht G. auch vielfach auf minder wichtige Erscheinungen, Anwendungen und Naturvorgänge ein; auch giebt G. oft die mathematische Formulierung und Begründung eines Gesetzes, wo D. dies unterläfst. Die Übungsaufgaben sind bei G. alle rechnerisch zu lösen, D. bevorzugt Denkaufgaben. Das absolute Mafssystem und das Energieprinzip haben beide aufgenommen, die Potentialtheorie nur G. Ein alphabetisches Sachregister, welches für ein Schulbuch nicht entbehrt werden kann, enthält nur D.s Buch.

Die Elemente der mathematischen und der astronomischen Geographie von Bufsler sind für die Prima bestimmt. Es werden daher die

Bekanntschaft mit den Grundbegriffen und die Kenntnis der trigonometrischen Berechnung des ebenen und des sphärischen Dreiecks und der Gleichungen der Kegelschnitte vorausgesetzt. Der Verfasser beginnt mit der Kugelgestalt und der Achsendrehung der Erde, abweichend von dem in neuerer Zeit bevorzugten Verfahren, den Lehrgang an den Gang der historischen Forschung anzuschliefsen. Die eingestreuten Aufgaben sind brauchbar.

Für schweizerische Sekundarschulen sind die *Grundlinien der mathematischen Geographie* von Rüefli geschrieben. Der Charakter des Buches wird wesentlich dadurch bestimmt, dafs von der eigentlichen Mathematik kaum Anwendung gemacht und bei der Beschreibung der Himmelserscheinungen der Horizont von Bern zu Grunde gelegt wird. Die Darstellung ist klar und anschaulich.

Für Landwirtschaftsschulen bestimmt ist das *Lehrbuch der Physik* von Lautenschläger. Es behandelt in zwei aufeinanderfolgenden Kursen das gesamte Gebiet der Physik und zwar so, dafs möglichst jedem Paragraphen der ersten Abteilung ein solcher in der zweiten entspricht. Das Lehrverfahren ist das induktive und die innegehaltene Reihenfolge Versuch, Erklärung, Gesetz auch äufserlich kenntlich gemacht. Die Gesetze sind durch hervortretenden Druck hervorgehoben, ebenso wichtige Kunstausdrücke. Von der eigentlichen Mathematik wird keine Anwendung gemacht. Seiner besonderen Bestimmung gemäfs enthält das Buch auch Beschreibungen landwirtschaftlicher Maschinen.

II. Neue Auflagen von Lehrbüchern.

Von Börners *Leitfaden der Experimentalphysik für Realschulen, zugleich für Oberrealschulen: Erste Stufe* ist die 3. Aufl. erschienen, welche neben manchen redaktionellen auch einige methodische Änderungen aufweist. Die Gesetze der inneren Druckverhältnisse der Flüssigkeiten, welche bisher im wesentlichen deduktiv behandelt wurden, werden jetzt auf induktivem Wege gefunden; zur Erläuterung derselben ist aufserdem die Stevinsche Vorstellung benutzt worden. In der Wärmelehre ist die Beschreibung des Looserschen Doppelthermoskops aufgenommen und einige mit demselben anzustellende Versuche sind an den betreffenden Stellen eingefügt. Beim Galvanismus ist die Einwirkung des Stroms auf die Magnetnadel jetzt vorangestellt und infolgedessen dem Magnetismus ein eigener, dem Galvanismus vorangehender Abschnitt gewidmet. Auch das Ohmsche Gesetz und die Beschreibung der wichtigsten Mefsapparate der Elektrotechnik sind aufgenommen.

Die von Harbordt und Fischer besorgte Ausgabe des ersten Teils von Machs *Grundrifs der Physik* (Jb. VIII, 15) liegt in zweiter Aufl. vor. Bei unverändertem Grundplan zeigt das Buch eine Reihe von Änderungen, welche als geeignet erscheinen, die Brauchbarkeit des Buches zu erhöhen. Abgesehen von vielen redaktionellen Änderungen sind es namentlich die Ausscheidung gewisser Kapitel (z. B. Zusammenhang zwischen Kraft, Mafse und Beschleunigung, Mafs der Mafse) und die

Umstellung anderer (z. B. Spannkraft der Dämpfe aus der Mechanik in die Wärmelehre), welche als Verbesserungen erscheinen. Die Disposition ist jetzt präziser und durch die Kapitelüberschriften auch äufserlich erkennbar. Besondere Sorgfalt ist den Figuren gewidmet; eine gröfsere Anzahl von ihnen ist durch bessere und zweckmäfsigere ersetzt; viele sind neu hinzukommen.

Heufsis *Leitfaden der Physik* ist in 14., von Weinert besorgter Aufl. erschienen. Eingehender beschrieben sind die optischen Instrumente. In der Elektrik sind die neuen Entdeckungen berücksichtigt und einige Umstellungen vorgenommen.

Von dem ersten Teil der *Anfangsgründe der Physik, Ausg. B* von Koppe liegt die 22. Aufl. vor. Die vorgenommenen Änderungen sind geringfügig.

Sumpfs *Anfangsgründe der Physik* haben in ihrer 8., von Pabst besorgten Auflage an mehreren Orten kleine Erweiterungen erfahren, die namentlich den Bedürfnissen der Realanstalten entgegenkommen.

Die *Elemente der Physik* von Reis sind in 6., von Penzold besorgter Auflage erschienen. Das Buch ist an mehreren Stellen verändert, namentlich ist die Lehre vom Magnetismus und der Elektrizität neu bearbeitet worden.

Von der 2. Aufl. von Abendroths für sächsische Schulen bestimmtem *Leitfaden der Physik* ist nunmehr der 2. Band erschienen. Er enthält den Kursus der Unter- und Oberprima und behandelt die Mechanik, Wellenlehre, Akustik, Optik und mathematische Geographie. Die wesentlichsten Veränderungen, welche die neue Auflage aufweist, beziehen sich auf die Kapitel von der Spektralanalyse und von der theoretischen Optik. Im allgemeinen beschränkt sich der Verfasser auf die Grunderscheinungen und -gesetze. Die Darstellung ist klar und gefällig; der Verfasser hatte die Absicht, „durch eine mehr beschreibende Art der Darstellung für die Schüler . . . das Buch lesbarer zu machen, als ein Skelett von Definitionen und Lehrsätzen sein würde“.

Winters *Lehrbuch der Physik zum Schulgebrauche,* welches für die bayrischen Realschulen bestimmt ist, liegt in vierter Auflage vor. Die vorgenommenen Änderungen betreffen besonders Optik, Elektrik, und Mechanik. Neu ist eine Sammlung von einfachen Aufgaben, welche in einem Anhang zusammengestellt sind. Von denselben gehören der Elektrik 13, der Kalorik 45, der Optik 45, der Mechanik 116, der Akustik keine an.

III. Sonstige litterarische Hilfsmittel.

Die *Maturitätsprüfungen aus der Physik,* welche Gajdeczka zusammengestellt hat, liegen in 2. Aufl. vor. Der Verfasser ist von dem Gedanken geleitet, dafs, wenn die Reifeprüfung „ohne Zeitverlust“ den Bildungsstand des Geprüften offenbaren soll, für den Prüfenden sowohl als auch für den Prüfling eine Vorbereitung nötig sei. Ersterer müsse sich zweckmäfsige Fragen zusammenstellen, letzterer durch eine plan-

mäſsige Repetition sich eine klare Übersicht über das ganze Gebiet verschaffen. Durch das vorliegende Buch soll namentlich dem Prüfling diese Arbeit erleichtert werden. Es enthält 115 Fragen physikalischen Inhalts und 7 aus dem Gebiete der Chemie; sämtlichen Fragen ist die ausführliche Antwort beigefügt. Wie der Verfasser sich die Verwendung des Buches denkt, ist nicht ersichtlich. Eine direkte Benutzung im Unterricht halten wir für ausgeschlossen und für die häuslichen Wiederholungen genügt doch wohl das Lehrbuch. Einen Vorzug des vorliegenden Buches gegenüber einem Lehrbuche möchte man vielleicht darin erblicken, daſs Kapitel, welche denselben Gegenstand behandeln, aber im fortschreitenden Unterricht auseinanderliegen (z. B. die verschiedenen Methoden zur Bestimmung des spez. Gewichts), hier nebeneinandergestellt sind. In dieser Richtung hätte das Buch noch mehr bieten können; Fragen, welche die Vergleichung zweier Erscheinungen fordern und damit dem Prüflinge in besonderem Maſse Gelegenheit geben, sein tieferes Verständnis für die physikalischen Erscheinungen zu offenbaren, fehlen fast gänzlich. In den gestellten Fragen sowohl als in den Antworten fallen eine Reihe von Ungenauigkeiten und stilistischen Unebenheiten auf.

Nabělek hat unter dem Titel *Der nördliche Sternhimmel bis zum 40° südl. Deklination* eine für die Hand des Schülers bestimmte Sternkarte herausgegeben, die bei der Orientierung am Himmel gute Dienste leisten wird. Sie ist in zwei Ausgaben — drehbar und nicht drehbar — erschienen.

Schulwandtafeln für den Unterricht in der Elektrizität hat Schurig gezeichnet. Zur Darstellung gelangt sind 1. Glühlampe, Bogenlampe, elektr. Lichtbogen. 2. Elektromagnet, Kraftlinien, Telephon, elektr. Klingel, Mikrophon. 3. Telegraph. 4. Morseapparat. 5. Wechselstrommaschine. 6. Gleichstrommaschine. Die Figuren sind schematisch und die einzelnen Teile in Flächenkolorit mit gut sich voneinander abhebenden Farben angelegt. Nicht befriedigend ist die Abbildung des elektrischen Lichtbogens. Gegen die Korrektheit der übrigen Abbildungen sind erwähnenswerte Bedenken nicht geltend zu machen. Die Tafeln werden deshalb im Unterricht mit Nutzen verwendet werden können.

C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek.

Von der 5. Auflage von Wüllners *Lehrbuch der Experimentalphysik* ist der stattliche 3. Band erschienen, der die Erscheinungen der Elektrizität und des Magnetismus behandelt. Die vielfachen neuen Entdeckungen gerade auf diesem Gebiet und die dadurch hervorgerufene Änderung in den Anschauungen über die wahre Natur der Vorgänge haben naturgemäſs zu zahlreichen Änderungen und Erweiterungen geführt, welche einzeln aufzuführen hier allerdings zu weit führen würde, die aber von dem erfolgreichen Streben des Verfassers, das treffliche Werk auf der Höhe der Zeit zu halten, Zeugnis ablegen.

Auch von Müller-Pouillets bewährtem *Lehrbuch der Physik und der Meteorologie* ist bekanntlich eine neue — die 9. — Auflage im Erscheinen begriffen. Im Berichtsjahr wurde die 3. Lieferung der 1. Abteilung des 2. Bandes ausgegeben. Dieselbe enthält den Rest des Kapitels über das Sehen, daran schliefsen sich die — von Lummer bearbeiteten — Kapitel über Strahlenbegrenzung und die von ihr abhängige Lichtwirkung optischer Systeme, über die optischen Instrumente, über Interferenz und Beugung; endlich die von Pfaundler bearbeiteten Kapitel über Polarisation und doppelte Brechung. Damit ist die 1. Abteilung des 2. Bandes abgeschlossen und es fehlt nur noch die 2. Abt. dieses Bandes, welche die Wärmelehre bringen soll.

Von Eberts *Magnetischen Kraftfeldern* ist der 2. Teil erschienen. Der Verfasser behandelt zunächst im 3. Abschnitt die Erscheinungen und Gesetze der Magneto- und der Elektroinduktion, wendet sich dann den Generatoren und Transformatoren der Stromenergie zu, legt die Beziehungen der letzteren zur Wärme dar und geht im 4. Abschnitt zu den Erscheinungen des freien magnetischen Feldes über; es werden Wanderung und Ansammlung der Feldenergie bei geschlossenen und ungeschlossenen Strömen, elektrische Schwingungen, die Maxwell-Hertzschen Fundamentalgleichungen und die wichtigsten elektrooptischen Erscheinungen behandelt. Den Schlufs bildet eine allgemeine Cykeltheorie. Gehen auch die vorgetragenen Theorieen, namentlich im 4. Abschnitt, weit über den Rahmen des Schulunterrichts hinaus, so wird das Buch doch auch auf den Schulunterricht nicht ohne Einflufs bleiben. Bei der Entscheidung der Frage, ob und wie die Kraftlinien im Schulunterricht zu behandeln sind, wird stets auf dies Buch zurückgegriffen werden. Einer besonderen Empfehlung bedarf das treffliche Werk nicht.

Das Prinzip der Erhaltung der Energie und seine Anwendung in der Naturlehre betitelt sich ein Buch, welches Januschke veröffentlicht hat. Der Verfasser zeigt, wie die Behandlung der einzelnen Erscheinungen bei konsequenter Anwendung dieses Prinzips vertieft und zwischen den verschiedenen Gebieten der Physik ein innerer Zusammenhang hergestellt werden kann, indem er dabei vornehmlich diejenigen Gebiete berücksichtigt, welche auf den höheren Schulen behandelt zu werden pflegen. Stets wird die vorgetragene Theorie durch eine grofse Zahl von Aufgaben ergänzt. Das Buch bietet für den Lehrer eine Fülle von Anregung. Gröfser noch wäre freilich sein direkter Nutzen für den Schulunterricht gewesen, wenn der Verf. sich hätte entschliefsen können, auf die Verwendung der Infinitesimalrechnung zu verzichten.

Seit infolge der überraschenden Entdeckungen der Neuzeit auf dem Gebiete der Elektrizität sich das Interesse weiterer Kreise diesem Zweige der Physik zugewendet hat, pflegen alljährlich eine Reihe von Schriften zu erscheinen, welche diesen Wissensdrang zu befriedigen bestimmt sind. Uns liegen diesmal vier derartige Schriften vor. Das *Lehrbuch der Elektrizität und des Magnetismus* von Wallentin ist für solche Leser be-

stimmt, [illegible] mit den [illegible] Anwendungen [illegible] sich tiefer [illegible] lassen zu [illegible] entsprechenden [illegible] — Graetz [illegible] Leser, denen das [illegible] 85; VII. 17. [illegible] scheinungen [illegible] statischen [illegible] Kapitel. [illegible] im Äther [illegible] desselben [illegible] — Auch [illegible] Abrifs der Lehre vom [illegible] namentlich [illegible] mehr oder [illegible] den völlig abweicht. — [illegible] bei Gelegenheit [illegible] Vortrag ist [illegible] Gebiet ein.

Schenkels [illegible] same Rolle der [illegible]

Glazebrooks [illegible] Bearbeitung [illegible] stellung der [illegible] analyse. [illegible] möglichst einfach [illegible] unzweideutig ergeben.

Der in der [illegible] von Huber ist in [illegible] Auflage erschienen.

Interessante Beiträge zur Geschichte der Physik [illegible] Skizze über *Die* [illegible] becks Abhandlung über *Die* [illegible]

2. Allgemeine Physik und Mechanik.

Pilgrim veröffentlicht einen Aufsatz über *Die* [illegible] *änderlichkeit der* [illegible] findet, dafs der übliche [illegible] auch der von Mach [illegible] — als nicht stichhaltig. Es wird [illegible]

liefert und auf einen zweiten, den von Newton gegebenen, hingewiesen. — Baisch führt den Satz vom Reversionspendel auf ein allgemeineres Pendelgesetz zurück, dafs nämlich die mathematische Länge des Pendels sich nicht ändert, wenn man die Masse m auf die andere Seite des mathematischen Mittelpunktes verlegt, ohne ihren Abstand von ihm zu ändern. — In *Einem Lehrgang über Bewegungen und über das Mafssystem* hat Müller-Erzbach 33 Aufgaben über die verschiedenen Arten der Bewegungen und über verschiedene Mafssysteme zusammengestellt. — Trabert liefert eine kurze Abhandlung über Höhenmessung mittels des Barometers. Beigegeben ist eine Tafel des mittleren Barometerstandes in verschiedenen Höhen über dem Meeresniveau für Central-Europa. — Die Disposition für einen Lehrgang in der Mechanik teilt Mischer mit.

Apparate und Versuche: Rittinghaus beschreibt die elektrische Starkstromanlage der Lenneper Realschule und ihre Verwendung im Unterricht. — Ein neuer Projektionsapparat mit elektrischem Glühlicht ist von der Fuefsschen Werkstätte in Steglitz hergestellt und von Leifs in PZ. beschrieben. — Wie das Lehrzimmer für die Benutzung des Skioptikons zweckmäfsig eingerichtet werden kann, wird in PB. IV, 131 gezeigt. — Uhlich beschreibt eine einfache Art der Herstellung von Glasbildern zu Projektionszwecken.

Eine leicht herstellbare Federwage für Versuche mit den einfachen Maschinen hat J. Kraus konstruiert. — Hartl beschreibt eine Demonstrationswage für verschiedene Versuche über Adhäsion, Kohäsion der Flüssigkeiten, Reibung, Archimedisches Prinzip und magnetische Anziehung und Abstofsung. — Die Zerlegung einer Kraft in zwei Komponenten zeigt Knöpfel mittels der gewöhnlichen Wage. — Einen Dynmesser zum Messen kleiner horizontal wirkenden Kräfte nach absolutem Mafse hat Püning konstruiert. — Schreber hat die Atwoodsche Fallmaschine mit einer Vorrichtung versehen, durch welche der zurückgelegte Weg am Ende einer jeden Zeiteinheit selbstthätig aufgezeichnet wird, so dafs nicht wie bei der gewöhnlichen Form dieses Apparats für jedes Vielfache der gewählten Zeiteinheit ein besonderer Versuch nötig ist. Die Selbstregistrierung erfolgt durch Überschlagen eines elektrischen Funkens. — Micks hat einen Apparat zur Demonstration des Gesetzes der gleichen Fallzeit längs des vertikalen Durchmessers und einer beliebigen Sehne desselben Kreises konstruiert. — Einen Vorlesungsversuch über die Bahn, welche ein unter dem Einflufs einer centralen Kraft stehender Körper einschlägt, beschreibt Wood (PZ. X, 6, 305). — Nebenapparate für die Schwungmaschine hat Hartl erfunden: Vorrichtungen für Präzisionsversuche zur Bestätigung der Fliehkraftformeln, Apparat zur Erklärung der Ablenkung der Passate, Modelle einer Centrifuge und einer Kreiselpumpe, letzteres zugleich als Modell eines Centrifugalgebläses. — Hartl beschreibt aufserdem ein neues Modell der Schiffs- und Luftschraube und einen einfachen Apparat zum Nachweis des Rückstofses ausströmender Flüssigkeiten, Gase und Dämpfe, — Weiler ein Gasreaktionsrädchen. — Adhäsionsversuche giebt Schafheitlin an.

— Looser hat einen Apparat für Nachweis des hydromechanischen Paradoxons erfunden, — Bermbach einen solchen für die Bestimmung des spezifischen Gewichts von Flüssigkeiten vermittelst kommunizierender Röhren.

Versuche aus verschiedenen Gebieten der Physik zur Demonstration geologischer Erscheinungen beschreibt Schwalbe.

3. Wellenlehre und Akustik.

Kuhfahl entwickelt auf einfachem Wege eine allgemeingültige Formel für das Dopplersche Prinzip.

Apparate und Versuche: Eine Wellenkippmaschine hat Geifsler ersonnen, — Stern einen Apparat zur Hervorbringung eines gleichmäfsig veränderlichen Tones, und eine Vorrichtung, welche den Blasebalg als Luftquelle für akustische Versuche ersetzen soll. — Kuhfahl demonstriert die Schwingungsform gestrichener Saiten durch einen drehbaren Spiegel. — Raschig hat einen Apparat zusammengestellt, welcher durch einen nach drei Transversalwellen ausgeschnittenen Pausleinwandstreifen ohne Ende, der über zwei drehbare vertikale Walzen läuft, ein Bild von den Bewegungszuständen der Luftsäule in einer Pfeife geben soll. — Zu gleichem Zweck verwendet Meutzner die Rogetsche Spirale.

4. Wärme und Meteorologie.

G. Schwalbe giebt eine Übersicht über das Klima von Berlin (normales Temperaturmittel für jeden Tag; absolute Extreme der Temperatur für jeden Monat; Zahl der Tage mit Schneedecke für jeden Monat) und fügt eine Tabelle über die mittlere Temperatur der Hauptstädte Europas, sowie einiger deutschen Städte für Januar, Juli und das ganze Jahr bei. — Das Klima von Arnsberg behandelt in einer 3. Abhandlung Henze, Kummerow dasjenige von Bromberg. — Müller-Erzbach veröffentlicht in PZ. eine Anzahl von Aufgaben aus der Wärmelehre.

Apparate und Versuche: Looser beschreibt einige neue Versuche mit dem von ihm erfundenen Differentialthermoskop. — Einen einfachen Versuch über die ungleichmäfsige Ausdehnung des Wassers zwischen Zimmer- und Siedetemperatur giebt Mittag an. – Hanikýř weist die geringe Wärmeleitungsfähigkeit des Wassers durch Erhitzen des oberen Endes eines mit Wasser gefüllten Probiergläschens nach, an dessen Boden sich etwas geschmolzenes und wieder erstarrtes Paraffin befindet. — Ein Apparat zur Messung des Dampfdrucks nach Lord Kelvin wird in PZ. X, 5, 249 beschrieben. — Wie in einem zur Hälfte mit Alkohol gefüllten Becherglas Wolken- und Regenbildung hervorgerufen werden kann, wird nach Errera in PZ. X, 1, 33 gezeigt.

5. Optik.

Ellemann zeigt, wie ohne Aufwand von Mathematik die Theorie des Regenbogens an der Hand der direkten Beobachtung und des Experiments behandelt werden kann. — Einen Lehrgang in der Optik skizziert Mischer.

Apparate und Versuche: Hartl beschreibt einen Zusatzapparat für die optische Scheibe, durch welchen divergentes Licht erzeugt wird. Beigefügt sind einige Bemerkungen über die Handhabung der optischen Scheibe. — Ein Modell zur Demonstration der Drehung der Polarisationsebene durch Reflexion hat Siedentopf konstruiert.

6. Elektrizität und Magnetismus.

Die Wirkungsweise der Wimshurstschen Influenzmaschine legen elementar Hübner und Neumann dar. — Serf veröffentlicht *Hydroelektrische Analogieen.* Er unterscheidet 3 Gruppen: 1. Der elektrische Strom wird direkt mit einem Wasserstrom verglichen; auf diesem Wege erhält man nur rein äufserliche Analogieen. 2. Die elektrischen Grundbegriffe werden durch gewisse Vorgänge bei ponderabelen Flüssigkeiten veranschaulicht. Diese Analogieen haben einen nicht geringen didaktischen Wert, sie erleichtern, ja ermöglichen geradezu für Viele erst das Verständnis gewisser elektrischer Vorgänge. Die meisten derartigen hydrodynamischen Versuche seien zudem aufserordentlich einfach, so dafs viele von ihnen als Gedankenexperimente ausgeführt werden könnten. Zur Klärung der Frage nach dem Wesen der Elektrizität tragen sie aber nichts bei. Der 3. Gruppe endlich gehören die Analogieen an, welche einen Aufschlufs über das Wesen der Elektrizität geben sollen. Hier handelt es sich vornehmlich um die Versuche von Bjerknes und der Hauptwert dieser Analogieen liegt darin, dafs eine Art Fernwirkung zweier Körper auf einander auf die Bewegung eines dazwischen liegenden Mediums zurückgeführt ist. Für die Schule komme hauptsächlich die 2. Gruppe in Betracht. — Schwendenwein behandelt rechnerisch die Fernwirkung eines Kreisstromes auf einen in der Ebene des Kreises, aber aufserhalb desselben befindlichen Magnetpol. — Spiefs korrigiert die übliche Erklärung des Vorgangs bei der Rogetschen Spirale, indem er nachweist, dafs die Wirkung der Selbstinduktion hierbei zu berücksichtigen sei.

Buschs Schriftchen: *100 einfache Versuche zur Ableitung elektrischer Grundgesetze* ist in 2. Aufl. erschienen, in welcher die Herstellung des von B. erfundenen Gabelelektroskops noch ausführlicher, als in der 1. Aufl. beschrieben wird. — Elster und Geitel haben die Ergebnisse neuerer Arbeiten über atmosphärische Elektrizität, die meist noch nicht in die Lehrbücher aufgenommen sind, zusammengestellt.

Apparate und Versuche: Kleiber giebt ein einfaches Verfahren an,

die Polstärke und das magnetische Moment einer Magnetnadel in absolutem Mafs zu bestimmen; der dabei benutzte Apparat kann vom Lehrer selbst leicht hergestellt werden. — Das Coulombsche Gesetz weist Kuhfahl mit dem Vertikalgalvanometer nach, — Püning mittels des von ihm erfundenen Dynmessers. Diesen Apparat benutzt P. auch, um die Polstärke eines Magneten und die Intensität des Erdmagnetismus zu messen. — Wernecke zeigt, wie man leicht einen unmagnetischen Eisenstab herstellen kann. — Eine Elektrisiermaschine, deren geriebener Körper eine Papptrommel ist und die eine Schlagweite von 13 cm besitzt, ist von Schön konstruiert und von Neumann beschrieben worden. — Hanikýř verwendet als Reibzeug Flanellkissen, auf welche das Amalgam trocken aufgetragen wird. — Einfache Versuche mit der Elektrisiermaschine beschreibt J. Kraus. — Neue Versuche über die Verteilung der Elektrizität in Hohlräumen der Konduktoren, über hochgespannte elektrische Ströme und über Blitzableiter giebt Ruofs an. Er stellt u. a. durchsichtige hohle Leiter durch Bestreichen von Glasgefäfsen mit einer Lösung von Chlorcalcium in schwach verdünntem Glycerin her. — Versuche zur Theorie der Franklinschen Tafel und der Leydener Flasche beschreibt Wernecke, — Pflaum einen solchen mit der Leydener Flasche (Aufsetzen eines Flugrades auf die innere Belegung). — Entladungsversuche beschreibt Witting. — Skinner giebt ein Verfahren an, die Funkenlänge einer gegebenen EMK zu vergröfsern. — Eine Abänderung des Funkeninduktors hat Schreiber erfunden. Dieselbe ermöglicht die Hervorbringung von Leuchterscheinungen bei Wechselströmen geringer Frequenz. — Kadesch beschreibt Leuchtversuche mit evakuierten Glasgefäfsen, — Hartl einen Rezipienten für elektrische Glühversuche. — F. C. G. Müller hat ein Wagegalvanometer für objektive Demonstration und einen Trommelrheostaten erfunden, der die relative Gröfse des eingeschalteten Widerstandes aus der Länge des eingeschalteten Drahts auch von der Ferne her genau abzuschätzen gestattet. — Kolbe hat ein Knallgasvoltameter mit möglichst genäherten Elektroden konstruiert; — auch Handl beschreibt ein einfaches Knallgasvoltameter. — Ein Schulgalvanometer mit beweglicher Spule haben Hartmann und Braun erfunden (PZ. X, 6, 326). — Die magnetische Feldstärke im Mittelpunkte eines Kreises weist Kuhfahl mit dem Vertikalgalvanometer nach. — Derselbe giebt ein Verfahren an, experimentell die Arbeit des elektrischen Stromes nach absolutem Mafs zu messen. — König hat einen Apparat erfunden, welcher fortdauernde Rotationen von Magnetpolen um einen stromdurchflossenen Leiter hervorzubringen gestattet. — Hering hat einfache Elektromotoren konstruiert. — Die Einrichtung einer Akkumulatorenbatterie, wie sie sich im Unterrichte bewährt hat, und einen Zellenschalter beschreibt Kadesch, — einen Umschalter mit Stöpselung Uhlich.

7. Mathematische Geographie und Astronomie.

Mischer will den gesamten Stoff dem physikalischen Unterricht zuweisen: „In der mathematischen Geographie bietet sich einmal für den Unterricht eine natürliche Einheit dar: die Erde als Weltkörper. An der Art, wie da die verschiedenen Teile der Mathematik und Physik ineinandergreifen, erkennt man sofort den Vorzug einer solchen Einheit vor allen künstlichen Einheiten.“ Der mitgeteilte Lehrgang schliefst sich an Martus an. — Im Gegensatz dazu beschlofs die Schlesische DV.: „Auf allen höheren Schulen ist in der Prima die eigentliche mathematische Erdkunde an die Mathematik, die allgemeine Erdkunde an die geeigneten Abschnitte der Physik anzuschliefsen.“ Im Einzelnen durchgeführt ist die Verteilung im ersten Bericht S. 168. — Koppe tadelt, dafs die mathematische Geographie meist an Anschauungsmitteln statt an der Natur selbst gelehrt werde und fordert die Beobachtung des Himmels selbst, die sich auch in grofsen Städten durch Einrichtung einer kleinen Sternwarte auf dem Dache ermöglichen lasse. Der Unterricht müsse von den scheinbaren Bewegungen ausgehen und das Kopernikanische System den Schlufs bilden. Wie diese Forderung sich verwirklichen läfst, wird an einem ausgeführten Lehrgange gezeigt. — Dafs auch Uhlich die Anlage von Schulsternwarten befürwortet, wurde bereits oben (S. 47) erwähnt. — Höfler hat ein in der Nähe der Schule gemietetes Zimmer mit Plattform als Sternwarte eingerichtet und berichtet nun über Einrichtung und Betrieb derselben. An Apparaten waren vorhanden ein katoptrisches Fernrohr mit 6,5 cm Objektivöffnung, ein Brachyteleskop mit 10 cm Spiegelöffnung, eine Winkeltrommel und ein Spiegelsextant. Die Mitteilung der gemachten Beobachtungen berücksichtigt namentlich die Erscheinungen an den Planeten. — Nabělek betont den ethischen Wert des astronomischen Unterrichts und die Notwendigkeit, die Schüler mit dem Himmel selbst vertraut zu machen und nennt einiges, was er den Schülern auf astronomischen Spaziergängen gezeigt hat. Er verhehlt sich nicht, dafs mehr als 30 im Freien gegebene Stunden notwendig sind, wenn ein wirklicher Nutzen erzielt werden soll, und dafs diese 30 Stunden eine Mehrbelastung des Physiklehrers bedeuten. Die Abhandlung zeigt ferner, wie die grofsen Zahlen dem Verständnis näher gebracht werden können, und bringt schliefslich eine Zusammenstellung der Mythen und geschichtlichen Thatsachen über Ursprung und Namen der Sternbilder. — F. Mayer giebt in seinem Aufsatze *Über Sonnenuhren mit Rücksicht auf das Lehrprogramm für die Klasse IX der humanistischen Gymnasien* eine kurze Übersicht über die Art und Weise, wie das Kapitel von den Sonnenuhren in wissenschaftlichen Werken und in Schulbüchern erledigt wird, und untersucht, welches Verfahren für die Schule das beste sei. Er entscheidet sich für die Ableitung der allgemeinen Formel für den Stundenwinkel der Schattenlinie auf beliebig gelagerter Sonnenuhrebene vermittels der sphärischen Trigonometrie und eine sich hieran anschliefsende Spezialisierung für die einzelnen Uhrgattungen.

Zum Schlufs wird das gestellte Problem mit einfachen mathematischen Hilfsmitteln gelöst.

Apparate: Rohrbach hat einen Himmelsglobus konstruiert, der nach Poske in PZ. X, 1, 33 „eine wertvolle Ergänzung der bisherigen Unterrichtsmittel in der Astronomie“ ist und „bei seinem billigen Preise (1,50 Mark) namentlich auch Schülern zur Anschaffung empfohlen werden kann.“ — Naběleks Sternkarte wurde bereits oben erwähnt (S. 61). — Ein höchst einfaches Tellurium, mit welchem die Entstehung der Jahreszeiten, der Mondgestalten und der Finsternisse veranschaulicht werden soll, beschreibt Rink in PB. IV, 132.

XIV.

Zeichnen

F. Flinzer.

In der Gegenwart hat der Zeichenunterricht den unbestrittenen Fortschritt aufzuweisen, dafs man überall da, wo man ihn ernsthaft betreibt, ihn nach pädagogischen Grundsätzen zu gestalten versucht. Denn selbst C. Lange, der ausgesprochenste Verfechter der ältesten unter den bekannten Lehrweisen, der von einer Begriffsentwickelung der Figur oder Form dessen, was gezeichnet werden soll, nichts wissen, und den Hauptteil der Belehrung auf eine gelegentliche Korrektur legen will, fügt sich diesem Fortschritt mit süfssauerem Gesicht da, wo er den Versuch macht, einen neuen Lehrgang aufzubauen, indem er den schon vorhandenen mit einigen unwesentlichen Zuthaten ausstaffiert, im wesentlichen aber, durch die pädagogisch-logische Form desselben gezwungen, vollständig beibehält. Er ist der Repräsentant einer leider ziemlich grofsen Gruppe von Männern, welche, vermöge einer akademisch-künstlerischen Vorbildung alten Schnitts, sich ein Urteil über den Zeichenunterricht zutrauen, ohne von dessen pädagogischer Bedeutung und Behandlung eine tiefergehende Kenntnis zu besitzen, als dafs durch ihn „das Zeichnen" gelehrt werden soll. Unter diesem Worte verstehen sie das einem gefühlsmäfsigen inneren Triebe entspringende Abbilden von allerlei Dingen und meinen, dafs man dieselben zwar im Kindesalter noch ungenügend, im zunehmenden aber ganz von selbst, ohne besondere Beihilfe des Verstandes, immer besser zeichnen lernen könne, weil dies ihrem eigenen akademischen Bildungsgange entspricht. Alles Elementare, alles bewufste Sehen vor dem Beginn des Zeichnens mifsachten sie, wie die von Pestalozzi als „Krummbauende" geschilderten Zeichenlehrer seiner Zeit. Dafs den Künstlern ein kräftiger Bildungstrieb, freilich mit Verlust kostbarer Jugendjahre, über die vielen Hindernisse ihres planlosen Bildungsganges hinweghalf, bedenken sie nicht. Sie meinen, er sei der einzig wahre und auch der müsse ihn gehen und zum Ziele gelangen, der weder Kraft noch Lust zum Bekämpfen dieser Mühseligkeiten besitze. Zur Anregung des Lerneifers suchte bekanntlich

Lange die alten „Lebensformen“ wieder hervor, zweidimensional aufgefafste Verkrüppelungen dreidimensionaler Objekte, bei deren Wiedergabe es nichts schadet, wenn sie noch krüppelhafter ausfällt, da nur die Illusion beim Kinde hervorgerufen werden soll, nicht aber das genaue Beobachten der Form eines unmittelbar dem Auge vorgeführten Dinges und dessen dementsprechendes Abbild. Diese beiden Ziele hofft man auf solche Art nebenbei ganz von selbst zu erreichen, ohne zu wissen, von welchem immensen Werte das plangemäfse Steigern der Aufgaben ist, die von Anfang an auf ein genaues Erfassen der Mafsverhältnisse, in immer zahlreicher werdenden Zusammenstellungen hinausgehen, ohne zu wissen, welche Schaffensfreudigkeit bei demjenigen hervorgerufen wird, der bei einem guten sorgfältigen Unterrichte seine Kräfte für die mustergiltige Bewältigung immer schwieriger scheinender Aufgaben wachsen sieht, ohne zu bedenken, welche Mutlosigkeit sich derjenigen Schüler bemächtigen mufs, die es nie lernten, zu zwei gegebenen Punkten den dritten mit Überlegung auf den richtigen Ort zu setzen, die von haupt- und nebensächlichen Punkten keine Ahnung haben, und deren Zeichnungen, wegen der anerzogenen Oberflächlichkeit und Mangelhaftigkeit ihres Anschauungsvermögens, immer krüppelhafter ausfallen. Im Verkennen des Wertes einer genauen Belehrung über die Elemente des Zeichnens leisten künstlerisch gebildete Lehrer Unglaubliches, den Mifserfolg ihrer planlosen Bemühungen auf die „Talentlosigkeit der Schüler“ schiebend.

Der Gruppe dieser künstlerischen Illusionäre, denen die Elemente „langweilig“ erscheinen, steht eine andere gegenüber, meist ahnungslos, dafs sie sich im Gegensatze zu ihnen befindet. Sie besteht im wesentlichen aus Pädagogen und überhaupt aus solchen, deren künstlerische Ausbildung auf einer gewissen Stufe stehen geblieben ist. Mangelhaft oder meistenteils gar nicht bekannt mit den Vorbedingungen, welche in einer fachmännisch genügenden Zeichnung zu erfüllen sind, sehen sie demzufolge alles Heil in der, wunderbarerweise auch von Lange als das wesentlichste betonten, technischen Behandlung, in der „Schwierigkeit der Herstellung“. Mit sehr relativem Respekt vor dem Künstlerischen, aber im Wahne es zu erfassen, gehen sie demselben meist ziemlich vorsichtig aus dem Wege und betreiben ihr Zeichnen vorwiegend in der Weise, die man hier und da mit dem Kinderstubenwort „Malen“ benennt, weil man sie als eine Fortsetzung der kindlichen empirischen Zeichenweise ansehen kann. Sie nehmen daher die Lebensformen gern in den Unterricht auf — entstammen doch diese den Ideeen Pestalozzis — aber sie kennen auch die pädagogischen Gründe hierzu und dringen deshalb mehr oder weniger auf eine eingehende Belehrung im Sinne der elementaren geometrischen Bedeutung dieser Figuren (siehe z. B. die Versuche der Hamburger Reformer). Im Gegensatze zu den Illusionisten pflegen sie die Anschauung mit Hilfe von Wort und Bild. Letzteres benutzen sie, wo das zu Betrachtende nicht leicht in Wirklichkeit beschafft werden kann, aber leider auch, meist ahnungslos, sehr tolerant gegenüber den auffallendsten

Fehlern einer Abbildung. Ist sie nur mit glatten Linien und Tönen hergestellt, so gilt sie im allgemeinen als gut. Dafs diese Gruppe bei einem so eng begrenzten Anschauungsvermögen dem Elementaren nur bis zu sehr einfachen Formenzusammensetzungen gründlich zu folgen, die reicheren aber nicht zu erfassen und zu bewältigen vermag, verursacht, dafs sie ihr engbegrenztes Gebiet umsomehr bebaut und dadurch das Mifsfallen der anderen Partei erregt. Wie beide sich aus den obenerörterten sehr verschiedenen Gründen der „Lebensformen“ bemächtigt haben und dennoch jede meint, dafs sie mit den Ideeen der anderen übereinstimme, ist sehr interessant zu beobachten. Schönklingende, aus der übermäfsig vorhandenen Kunstlitteratur entlehnte Redensarten und ebenso billige pädagogische überdecken die zwischen ihnen liegende gewaltige Kluft. Gegenseitiges Geringschätzen der Bedeutung des vom anderen aufgestellten Zieles wird so lange den Bau einer festen Brücke über dieselbe verhindern, bis sich die Zahl derjenigen genügend vergröfsert hat, die das Verständnis für beide im erforderlichen Grade besitzen. Noch ist diese Zahl gering, noch wird sie in ihrer Wirksamkeit behindert durch mancherlei Einflüsse. Sie ist schwer zu überblicken, denn auch ein sehr kritischer Beobachter ist leicht zu täuschen, durch das kecke Auftreten im Schmucke fremder Federn, mit welchem sich so mancher, auf einer tiefen Stufe des Wissens und Könnens Stehende so lange im Ansehen einer Kapazität erhält, bis ihm ein Ungefähr den geborgten Nimbus raubt. Ja, es hat sich z. B. eine Anzahl bekannter Vertreter der zweitgenannten Gruppe durch ihr gewandtes Anschliefsen an eine zur Geltung gekommene Richtung, verbunden mit unkontrollierbaren Leistungen ihres Unterrichts, einen Namen zu verschaffen gewufst, der ihnen bei einer grofsen Zahl von Urteilslosen auch dann noch bleibt, wenn ihnen die Maske längst vom Gesichte gerissen wurde. Solche, die z. B. über das Körperzeichnen im Umrifs und Beleuchtung mit Gewandtheit lange Abhandlungen nach berühmten Mustern fertigen, durch die beigegebenen verständnislos gezeichneten Abbildungen der einfachsten Elementarkörper aber beweisen, dafs sie von alledem was sie schrieben, keine Ahnung haben, erhalten sich, wegen der Urteilslosigkeit der grofsen Menge, selbst dann noch den ungeschmälerten Namen einer Autorität. Wahre Fachmänner, welche das Urteil und den Mut dazu haben, solchen Irrenden den ihnen gebührenden Standpunkt anzuweisen, sind selten, u. a. schon deshalb, weil ein offenes Wort gar leicht den Getadelten zu einer das Sachliche verlassenden persönlich werdenden Polemik veranlafst, oder ihn so verletzt, dafs er dadurch abgeschreckt wird, seine im übrigen tüchtige Kraft aufs Neue vor der Öffentlichkeit zu versuchen. Eine Hauptschuld daran, dafs sich in neuerer Zeit methodologische Fehlversuche mehr als früher zeigen, ist in der noch immer nicht genügenden Ausbildung zu finden, welche im allgemeinen die Lehrerseminare, im besonderen die Zeichenlehrerbildungsanstalten ihren Zöglingen geben. Eine wesentliche, auffallend oft gehörte Klage ist die, dafs auch an den

besten derselben zwar über Methodik viel gesprochen, aber keine getrieben, der Unterricht meist nach dem ältesten Schlendrian erteilt wird.

Mit diesen Betrachtungen sei der Standpunkt festgestellt, von welchem aus die diesjährigen Erscheinungen der Fachlitteratur betrachtet werden sollen. Der Versuch, den Zeichenunterricht in pädagogische Formen zu bringen, tritt bei ihnen allen, selbst bei den geringsten, deutlich hervor, freilich manchmal in recht wunderlicher Weise.

Ein *Lehrbuch des Zeichenunterrichts* von Ad. Boldt, bestimmt für Präparanden, Seminaristen und Lehrer, möge, seines vielumfassenden Inhalts wegen, den Anfang der diesjährigen Besprechungen bilden. Es enthält: Geschichte und Methodik des Zeichenunterrichtes, Ornamentik, Kunstgeschichtliches, Farbenlehre und eine Anleitung zur Verwertung des Zeichnens in verschiedenen Unterrichtsfächern. Der Verfasser hat es sich angelegen sein lassen, so viel und so gut als möglich das zu bringen, was der Titel verspricht, er hat mit grofsem Fleifs und ziemlichem Verständnis aus den hierbei mafsgebenden Werken das ihm als wissenswert Erscheinende eingesammelt und zusammenzufassen gesucht, und giebt überall, wo er nur irgend kann, die eingehendste Anleitung zum Verwerten bei der Belehrung. Schon in der Vorrede versucht er dahin zu wirken, u. a. in folgenden Worten:

„Zum künstlerischen Sehen befähigt aber nichts in so hohem Mafse wie die praktische Kunstübung, das Zeichnen, Malen usw. So wird auch im Zeichenunterricht besonders durch das eigene Schaffen das Auge geöffnet, das künstlerische Empfinden geweckt, die ästhetische Genufsfähigkeit gefördert. Daher ist auch alles, was in den Abschnitten „Ornamentik“ und „Kunstgeschichte“ geboten wird, soviel wie möglich im engsten Anschlufs an die Zeichenübungen zu erörtern. Beispielsweise ist bei der Darstellung eines Lorbeerblatts, eines Epheublatts, eines Akanthusblatts, einer Palmette, einer Akroterie, einer Blattwelle, einer Renaissancearabeske, eines Musters usw. immer dasjenige einzuflechten bei der Besprechung, was in der „Ornamentik“ und der „Kunstgeschichte“ über diese Formen gesagt ist.“

Diese Worte können als Probe dienen, teils für die Gewissenhaftigkeit, mit welcher der Verfasser bemüht ist, womöglich alle Beispiele für die Erläuterung seiner Anweisungen aufzuzählen, teils aber auch als Charakteristik der letzteren selbst. Alles, was er in den verschiedenen Abteilungen des Buches bringt, ist ihm gleich wesentlich, alles soll nicht nur der Lehrer wissen, sondern dieser soll es auch dem Schüler beibringen und zwar alles während des Zeichenunterrichts, in der, schon für die technische Herstellung bekanntlich sehr unzulänglichen Zeit von wöchentlich zwei, häufig auch noch getrennt liegenden Unterrichtsstunden. Über die Stundenzahl, in welcher die hier aufgespeicherte Gelehrsamkeit zuerst dem Präparanden und Seminaristen, dann aber von diesem auch dem Schulkinde beigebracht werden soll, giebt das Buch keine Auskunft, obgleich diese sehr nötig wäre. So füllt z. B. die Besprechung des Quadrats, bei der wunderlicherweise von einer „näheren Begriffsbestimmung der Geraden noch abgesehen“ wird, fünf starke Druckseiten, deren Inhalt sich in der hier vorgeschriebenen Weise keinesfalls in zwei Zeit-

stunden erledigen läſst, da sie auf eine zusammenhängende Reihe von 86 genau vorgeschriebenen Fragen ausdrücklich Antworten in vollständigen Sätzen verlangt, auſserdem Anschaulichmachungen durch Vorzeigen, Vorzeichnen usw. betont, Repetitionen vorschreibt und die Erklärung einer Anzahl von geometrischen Begriffen einschlieſst, die, wenn sie richtig besprochen und dem Gedächtnis der Schüler einer Klasse eingeprägt werden sollen, allein schon mehr als die genannte Zeit in Anspruch nehmen. Quadrat, Senkrechte, Senkblei (Lot), Wagerechte, Schräge, Winkel, Vereinigungspunkt (zweier Geraden), Richtungsunterschied, Schenkel, Winkel, Scheitelpunkt usw. usw., Alles das muſs eingehend erklärt werden. Ja der Verfasser will sogar noch folgende Fragen gestellt wissen: „Wie sind die Quadrate an der Thür (den Thürfüllungen) zu stande gekommen? Der Tischler hat das Holz zurecht gesägt und glatt gehobelt. Wie ist das Taschentuch entstanden? usw. Und das Alles zum Zwecke einer einzigen Übung, der diejenige des auf der Ecke stehenden Quadrats und eine Reihe quadratischer Übungsaufgaben folgen soll. Und das Alles ohne die „nähere Begriffsbestimmung der Geraden“, denn diese vergiſst der Verfasser. Das Kind hat nach dessen einziger Anweisung (S. 118) nur zu erfahren, daſs dieselbe nicht krumm ist. Wie er es vermag, nach der obengenannten langen Abhandlung, mit ihren vielen Fragen und den vielen, dem Kinde bisher unbekannten Begriffen (S. 123), zu behaupten, es bedürfe „bei dem Quadrate auf der Seite der Entwicklung von nur drei Begriffen: senkrecht, wagerecht, rechter Winkel“, das versteht nur derjenige, der es zwischen den Zeilen liest, daſs hier die Ansichten verschiedener Autoren urteilslos zusammengefügt wurden. Dieselbe Ursache bewirkt durch das ganze Buch hindurch die gleichen Widersprüche und Verwirrungen. So erzählt er in der „Geschichte des Zeichenunterrichts: (S. 10) von Pestalozzi: „Gegen den Kopierunfug trat er sehr energisch auf“, (S. 11) von Jos. Schmid: „Gegen das Kopiersystem zog er ebenso wie sein Meister zu Felde“, (S. 12) „Aus Ramsauers Bestreben, den Zeichenunterricht ganz nach pädagogischen Grundsätzen zu behandeln, erklärt es sich auch, daſs er das verständnislose Kopieren gänzlich verwirft“. Aber auf S. 14 findet er, daſs Peter Schmid „im Gegensatz zu Jos. Schmid und Joh. Ramsauer — das Zeichen nach Vorlagen gänzlich verwarf“, und trennt auf diese Entdeckung hin die Methodiker von Pestalozzi bis Otto (S. 41) in zwei verschiedene Richtungen. Ein Seminarist, der sich die letzteren aus Boldts Buche eingeprägt hat, kann daher mit dessen eigenen Worten der Unwissenheit überführt werden. So z. B. auch da, wo B. das Landschaftszeichnen und das Zeichnen nach Köpfen befürwortet. Denn obgleich er sonst alles verständnislose Kopieren verwirft, findet er (S. 37), „wenn es in sehr beschränktem Maſse und nach guten Vorbildern betrieben wird, kann man nichts dagegen einwenden“, begründet diese plötzliche Umkehr seiner so felsenfesten Überzeugung durch eine Vorschrift der „Allgemeinen Bestimmungen“, fügt aber vorsichtig hinzu: „Niemals darf das Kopieren Vorstufe für das Zeichnen

nach der Natur sein, sondern damit der Schüler Verständnis für das zu kopierende Vorbild erlange, mufs er zunächst nach der Natur zeichnen". Darüber, wie man Kindern ein Verständnis beibringt, welches bekanntlich einer grofsen Anzahl von akademisch geschulten Künstlern nach täglichen und jahrelangen Studien selbst von den tüchtigsten Professoren nicht beigebracht werden kann, darüber sagt er nichts, empfiehlt jedoch die Vorlagenwerke einer Reihe von Autoren, denen ein Einblick in das Wesen einer zeichnerischen Verständnisentwickelung aus sehr verschiedenen Gründen unbekannt war, von Künstlern ohne pädagogische und von Pädagogen ohne künstlerische Vorkenntnisse.

Es kann in gegenwärtiger Besprechung nicht weiter auf alle die Widersprüche dieses Lehrbuches eingegangen werden, die den Sinn des Lernenden verwirren, auf die massenhaften Anhäufungen eines weitschweifig und unklar vorgeführten Lernstoffs, die sein Gedächtnis überlasten. Die hier gegebenen Beispiele werden genügen.

In Hamburg hat sich eine Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung zusammengethan, die ihren Zweck mit grofsem Eifer und Geschick, unterstützt von berufenen Fachmännern, verfolgt. Die von ihr veröffentlichte Schrift *Zur Reform des Zeichenunterrichts* verdient nicht mindere Beachtung, wie die früheren Reformvorschläge von Hirth, Lange, Matthaei, Jessen u. a., welche sie derselben zu Grunde legt. Gleich diesen zeigen die, bezw. der Verfasser den richtigen Ernst und den ausgesprochensten guten Willen, der Sache allein zu dienen, und es wäre, mit Ausnahme einiger weniger, für dieselbe von wenig Bedeutung erscheinender Sätze, so ziemlich alles zu unterschreiben, was sie über Aufgabe, Zweck und Ziel des Zeichenunterrichtes sagen. Ja, auch unter den Vorschlägen für eine praktische Behandlung desselben findet sich gar vieles, was von einem wirklichen Werte ist. Aber leider haben sie genau wie die von ihnen genannten Gewährsmänner den Fehler gemacht, sich nicht vorher darnach umzusehen, was wohl eigentlich zu reformieren ist? Ob nicht ein oberflächliches Studium, irgendwelche äufserliche Gründe oder ein sonstwo herstammendes Vorurteil ihnen den freien Blick, das gründliche Erfassen des schon Vorhandenen verhinderten? Das letztere wäre ihnen ebenso wie den anderen Herren sehr leicht gemacht worden, da ihnen ein Besuch Leipzigs, welches bekanntlich hier in erster Reihe steht, kein besonderes Opfer auferlegt, wohl aber die eingehendsten Aufschlüsse darüber gegeben haben würde, einesteils, welche ihrer Reformvorschläge zu denen gezählt werden müssen, die schon vor mindestens einem Vierteljahrhundert bei den Fachmännern bekannt und noch längere Zeit erprobt wurden, anderenteils, welche derselben durch ein rationelleres Verfahren bereits erledigt worden sind. Bedeutende Künstler und Pädagogen haben in grofser Anzahl den Leipziger Zeichenunterricht bei dem Vertreter desselben unmittelbar praktisch kennen gelernt und sich besonders darüber ausgesprochen, dafs man aus dem alleinigen Lesen des betreffenden Lehrbuchs sich keineswegs eine Vorstellung von der

Wirksamkeit des darin niedergelegten Lehrverfahrens machen könne. Sollten die Herren jetzt noch diesen Besuch ausführen, so würden sie, freudig willkommen geheifsen, die Wahrheit des hier Gesagten zu ihrer grofsen Genugthuung selbst bestätigt finden. Schon der Umstand, dafs die vom Verfasser aufgestellte und immer wiederholte Forderung der Pflege des „bewufsten Sehens" in Flinzers Lehrbuch zuerst auftrat und eingehend behandelt ward, dürfte ihm, ebenso wie der ihm bekannte Kampf mit Langes Gegenansichten im Kunstwart und in den Grenzboten, gezeigt haben, dafs hier der von ihm vermutete wesentliche Mangel der bis jetzt gebräuchlichen Methoden nicht vorliegt. Auch seine Charakteristik der letzteren trifft hier nicht zu, nämlich die „dafs sie das folgerichtige, zweckmäfsige Verfahren zur Erreichung des fest bestimmten Unterrichtsziels aus den Objekten, die gezeichnet werden sollen, herleiten" sollen. Inwiefern sich bei Stuhlmann oder Lange Gründe hierzu finden, welche beide, ohne Erwähnung des Unterschieds, gleichzeitig mit Flinzer genannt sind, möge unerörtert bleiben. Dafs der letztere als Künstler nicht aus den Objekten, sondern aus der inneren Notwendigkeit des sicheren Beobachtens alles Sichtbaren, eben des mit Bewufstsein vollzogenen Sehens, alles herleitet und dem Auge die Welt in ihrer Gesetzmäfsigkeit und Schönheit zu erschliefsen bedacht ist, kann doch wohl nicht ohne alle Beachtung der physiologischen und psychologischen Basis geschehen, welche der Verfasser ganz richtig als sicher bezeichnet, sie aber im Gegensatze zu seiner Theorie hier und da verläfst, wo er auf positive Vorschläge zur „Reform" kommt. Hier geht es ihm ebenso wie seinen reformlustigen Vorgängern. Die Genannten betonen das unmittelbare Betrachten des wirklichen Dinges, des realen Objekts und er speziell verlangt gleich Flinzer, nur nicht mit dessen Worten, dafs das Kind die Erscheinung seines Vorbilds apperzipiere. Aber bei dem gepriesenen „Stäbchenzeichnen" vermag der Lehrer nur sehr wenige der zu behandelnden Objekte unmittelbar zur Anschauung zu bringen, die meisten werden ohne dieselbe gezeichnet und es gehört viel dazu, wenn man behauptet, dafs das Kind, welches den ihm bekannten Stuhl mit seinen vier gekrümmten Beinen und Lehnenteilen vor sich sieht, die Gestalt desselben erst dann durch den Unterricht gründlich apperzipiert habe, wenn es ihn zweibeinig und mit vier gleichlangen geraden Strichen darstellen mufste. Dasselbe gilt von den dreieckigen Regenschirmen, viereckigen Eimern und anderen Karrikaturen, die das Kind, welches, gleich dem primitiven Naturvolke, sich spielend an die Darstellung der kompliziertesten Formen wagt, schon längst in seiner Weise behandelt hatte, wobei es sogar die menschliche Figur ziemlich ausnahmslos zum Ausgangspunkt seiner künstlerischen Thätigkeit erwählte. Warum unterläfst es die auf der psychischen Natur des Kindes bauenwollende Methode des Stäbchenzeichnens, diese Figur ebenfalls in der Schule wiederholen zu lassen? Der geistvolle Verfasser umgeht es, diesen wesentlichen Punkt zu erörtern. Er fühlt ganz richtig, dafs es unmöglich ist, von dieser Basis auszugehen, sofort das

Kind nach der menschlichen Gestalt zeichnen zu lassen, um dadurch bis zur Apperzeption der edelsten Formen der Schöpfung zu gelangen. Bei Stuhl und Regenschirm erscheint dies nicht so auffällig, obgleich es im Grunde dasselbe bleibt. Aber das Stäbchenzeichnen bedarf dieser und ähnlicher Objekte, weil deren Verteidiger, wegen Mangels praktischer Erfahrung, es für unmöglich halten, für viel einfachere das Interesse des Kindes zu wecken, für solche, die es nach physiologischen und psychologischen Gesetzen vollkommen zu apperzipieren und dementsprechend wiederzugeben vermag. Die Flinzersche Methode ermöglicht dies nicht allein, sondern sie lehrt auch aufserdem, von der ersten Linie und Figur an, wie das Kind schon hier einen grofsen Teil der Erscheinungswelt richtig zu erfassen und wiederzugeben, ja wie es sogar die ersten Versuche künstlerischen Schaffens, des selbständigen Erfindens, vorzunehmen imstande ist, ohne ihm nur ein Jota mehr zuzumuten, als es die strengste Befolgung der genannten Gesetze erlaubt. Sie verwirft weiter, gleich den genannten Herren, das Zeichnen nach Vorlageblättern und Wandtafeln, aber auch das Vorzeichnen und Nachbilden der von diesen befürworteten, verzerrten sog. „Lebensformen“, aus, wie oben bemerkt, pädagogischen und kunstästhetischen Gründen. Der von ihr längst aufgestellten Forderung, dafs nur nach Gegenständen und Naturmodellen das Betrachten und Zeichnen gelehrt werden soll, kommen die Herren, die sie erst jetzt als neu bringen, somit von den ersten Übungen an nicht nach. Um den Nachweis zu führen, fehlt leider am gegenwärtigen Orte der Raum. Es sind zwar fast durchgängig anerkannte, der neueren Pädagogik und Kunstästhetik entstammende Theorieen, die sie vortragen, aber die darauf gebauten Anwendungsvorschläge entbehren entweder der praktischen Erfahrung, der Erprobung oder auch der Neuheit, wie z. B. das schon von C. Lange irrtümlich für ganz neu gehaltene Zeichnen nach geprefsten Blättern, welches einige Jahre vor dem Erscheinen meines Lehrbuches, von Küsthardt in Rofsmäfslers Zeitschrift „Die Natur“ empfohlen, von mir aber vorher längst ausgeübt wurde, zu einer Zeit, in der ich, im persönlichen Verkehr mit Meurer, eifrig die Anwendung der Pflanze im Ornament verabhandelte. Die Reformen des hier besprochenen Werkes sind daher vorsichtig aufzufassen. Gedankenlosen Nachtretern irgendwelcher Richtung und erfahrungslosen Neulingen können sie, wegen ihres sicheren Auftretens, viel Schaden bringen, während der erfahrene Fachmann grofsen Nutzen aus der Lektüre ziehen wird, wenn er diese denkend prüft.

Eine Sammlung von Abhandlungen verschiedener Art und verschiedener Autoren hat H. Grau unter dem, den Inhalt nicht genügend bezeichnenden Titel herausgegeben: *Der erste Unterricht im freien Zeichnen nach Flächengebilden und nach Körpern.* Die Wiedergabe der einzelnen Überschriften der 61 Aufsätze wird beweisen, dafs von einer eingehenderen Besprechung derselben im Jb. abgesehen werden mufs. Dem „Monatsblatt für den Zeichenunterricht“ und der „Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer“ entstammend behandeln sie folgende Themata:

I. Das Zeichnen nach Flächengebilden. Das Rechteck als erster Versuch im Zeichnen. Das Quadrat I und II. Das Quadrat als Grundform. Wie mufs der Mäander gezeichnet werden. Die Teilung des rechten Winkels in 2 (4) gleiche Teile. Die Zerlegung einer Gröfse in eine ungerade Zahl von Teilen. Eine Diktatübung am Quadrat. Die erste Gedächtniszeichnung. Das Zeichnen nach der Beschreibung. Zusammenstellen und Verändern. Das gleichseitige Dreieck. Eine aus dem gleichseitigen Dreieck entwickelte Figur. Die Dreiteilung des rechten Winkels. Auf die Dreiteilung des rechten Winkels gegründete Figuren. Das regelmäfsige Sechseck. Eine aus dem Sechseck entwickelte Figur. Der Kreis. Figuren im Kreise. Eine griechische Rosette. Das Fünfeck. Figur im Fünfeck. Das regelmäfsig gestaltete Blatt. Reciproke Ornamente. Die Ellipse. Die Verwendung der Ellipse. Die Spirale. Eine maurische Zierform. II. Das Zeichnen nach Körpern. Das Körperzeichnen in der Schule. 1. Massenunterricht oder Einzelunterricht? 2. Massenmodell oder Einzelmodell? 3. Drahtmodell oder Vollkörper. 4. Theoretische Perspektive oder nicht. Die erste Aufgabe im Körperzeichnen. Das Quadrat auf der Ecke. Das Leitermodell, vier Stellungen. Der Würfel. Das vierseitige Prisma. Körperzusammenstellungen. Die Pyramide. Das Drahtmodell des Kreises. Der Cylinder. Der Kegel. Die Kugel. Die Schüssel. Die Flasche. Eimer und Wanne. Der Pilz. Das Zeichnen nach der Natur. Das Lindenblatt. Der Apfel nach dem Gegenstande. Ein plastisches Ornament. Noch ein plastisches Ornament. III. Lehrplan, Lehrgang. Lehrplan für den Zeichenunterricht in der Volksschule. Das Zeichnen auf der Unterstufe. Eine Zeichenstunde in der einklassigen Volksschule. Die Folge der Aufgaben im Lehrgange. Über die Beachtung der Winkelgröfse beim Zeichnen regelmäfsiger Vielecke. Über den Gebrauch von Hilfsmitteln beim freien Zeichnen. Der neue Leitfaden. Flächenornament oder Flachornament? Einheitliche Ausdrücke im Zeichenunterricht. Was verlangen wir heute von Vorlegetafeln, die dem Zeichenunterricht dienen? Über die Ausstellung von Schülerzeichnungen und die Beurteilung derselben. Zeichnen in Nordamerika.

Man erkennt hieraus, dafs hier nicht, wie der Titel sagt, der erste Unterricht allein behandelt ist. Es ist selbstverständlich, dafs die von einander unabhängigen Autoren einander in verschiedenen Ansichten widersprechen, doch ist dies dem Charakter des Buches angemessen, welches weniger über die verschiedenen Themata unmittelbar belehren, als vielmehr Auskunft geben will, was eine Anzahl tüchtiger Fachgenossen darüber denkt, damit sich jeder das ihm Entsprechende daraus entnehmen kann. Auffallend ist der das Ganze beherrschende Grundzug nach einem übermäfsigen Betonen des Geometrischen. Denn selbst der in seinen Ausführungen aufserordentlich anregende und mit grofsem Lehrgeschick begabte H. v. D. macht, trotz seiner Abwehr im ersten Aufsatz, dem wissenschaftlichen Teil des Zirkelzeichnens viel mehr Konzessionen, als sich dies mit dem reinen Freihandzeichnen verträgt. Dies beweist u. a. sein Wort S. 18 unten: „Das Zeichnen der Vielecke beruht auf der Kenntnis der Winkelgröfse.“ Dem entgegnet ein alter, erprobter Freihandzeichner, der in seinem Leben hunderttausende von solchen Figuren und Formen genügend richtig bewältigt hat, in denen irgendwelches Polygon eine Rolle spielte: „Das Zeichnen der Vielecke beruht auf dem Richtigsetzen der Eckpunkte.“ Wer dies versteht, wird nicht nur die wenigen Geraden, welche die beim Freihandzeichnen nur selten auftreten-

den, regulär geometrischen Figuren verlangen, sehr leicht bewältigen, sondern er beherrscht auch damit gleichzeitig die Basis der unmittelbar darauf fufsenden Blumen-, Blätter- und Ornamentalformen, sowie die unzählbare Menge von anderen, an denen, weil alle Gerade fehlen, von einem Winkelschätzen keine Rede sein kann. Dasselbe tritt uns auch bei dem Zeichnen von Verkürzungen entgegen. Hier fafst eine sichere Belehrung über das Punktsetzen ebenfalls eine riesengrofse Menge von Fällen in Eins zusammen mit denen, welche das Winkelschätzen ausschliefslich allein beachtet, und welche dasselbe, ohne das erstere, dennoch nie vollkommen genügend zu bewältigen vermag. Der Freihandzeichner hat in seiner Praxis überwiegend mehr mit Krummen und mit deren Zusammensetzungen zu thun, als mit Geraden, seien dieselben geometrisch mefsbar oder Fluchtlinien. Durch die geschulte Übung im Bestimmen der Endpunkte jeder Linie wird er im Verlauf seines Bildungsganges jede Arbeit immer sicherer beherrschen; aber durch eine so einseitige Beobachtung der Winkel, welche von einem bestimmten Punkte ausgehende endlose Linien, und zwar einseitig Gerade vor sich hat, wird er davon abgelenkt, den Anfangs- und Endpunkt, den alle seine Striche haben müssen, zu beachten. Sein Augenmafs wird unsicher. Im Freihandzeichnen spielt die Gerade als solche eine ziemlich untergeordnete Rolle, denn sie wird da selten normal gefordert, eine sehr bedeutende aber als normal gedachte Hilfslinie, was bei den meisten der in gegenwärtigem Buche enthaltenen Abhandlungen übersehen ist, weil diese überall bei der Herstellung einer geradlinigen zwei- oder dreidimensionalen Figur nur die planimetrische und perspektivische Konstruktion betonen und den Zweck derselben im obengedachten Sinne aufser Acht lassen. Das Buch bietet sonst eine Fülle des Beherzigenswerten und ist um so freudiger zu begrüfsen, als hierdurch ein Überblick über die Facherrungenschaften unserer Zeit wesentlich erleichtert wird. Solche Sammelwerke dürften, in bestimmten Fristen fortgesetzt, bedeutend zur geregelten Lösung nicht allein der wertvollsten Tagesfragen, sondern zu der der wichtigsten Fragen des Faches für alle Zeit wirken.

In einem zu Düsseldorf 1897 gehaltenen Vortrage behandelt Dr. A. Wernicke die Frage: *Was verlangt die Technik von der Oberrealschule?* Wie zu erwarten, geschieht dies mit besonderer Sachkenntnis. Nach einem geistvollen Blick auf die Entwickelung der Technik als Träger der Kultur kommt er zur rein sachlichen Betrachtung der Verhältnisse, unter denen unsere höheren allgemeinen und Fachschulen den hieraus entstehenden Anforderungen gerecht zu werden suchen, fafst hierbei das Wesen der nord- und süddeutschen Oberrealschulen, unter einem fortwährenden Vergleichen derselben, scharf ins Auge und gelangt schliefslich zu sehr annehmbar erscheinenden wohlbegründeten Vorschlägen für einen gesunden Ausbau des diesen Anstalten zu Grunde liegenden Gedankens einer harmonischen Gesammtwirkung der hier in Betracht kommenden Lehrfächer im Dienste des Kulturfortschritts.

In kurzen Worten faſst er diesen Grundgedanken zusammen, indem er die Oberrealschule als ein „neusprachliches Gymnasium“ bezeichnet: „Dieses stellt sich nicht unter und nicht über das altsprachliche Gymnasium oder das „gemischt sprachliche“ Gymnasium (Realgymnasium), sondern neben beide Schwester-Anstalten, mit ihnen Eins in der Pflege des modernen d. h. nationalen Humanismus“.

Es ist hier nicht der Ort auf Weiteres einzugehen als auf die Stellen, in denen das Zeichnen berührt wird. Im zweiten seiner „Lehrsätze“ sagt W.:

5. Das Zeichnen muſs als vollwertiges Fach der Staatsprüfung für Oberlehrer eingeführt werden, so daſs z. B. die Verbindung „Mathematik, Physik und Zeichnen“ eine gebräuchliche Zusammenstellung von Fakultäten wird. In Bezug auf das Freihandzeichnen ist dabei natürlich der künstlerischen Begabung des Einzelnen Rechnung zu tragen. 6. Die Sonderstellung der Zeichenlehrer muſs ganz beseitigt werden, es sind für sie durchaus Oberlehrerstellen zu schaffen. 7. Die ganze Stellung des Zeichnens als Fach muſs auf der Schule mindestens dieselbe werden wie die Stellung der zweistündigen Fächer z. B. Naturkunde, Erdkunde u s. w.

III. Der Unterricht im Zeichnen, welches nicht als Handfertigkeit, sondern als allgemein bildendes Fach zu charakterisieren ist, hat, abgesehen von seiner hohen ästhetischen Bedeutung, vor allem, um mit Riedler zu reden „plastisches Denken und Ausdrucksvermögen“ zu erzeugen. Dabei ist der grundlegende Unterricht das Freihandzeichnen, doch bedarf dieses im pflichtigen Unterricht der Ergänzung durch diejenigen Gebiete der darstellenden Geometrie bezw. des gebundenen Zeichnens, welche allgemeinbildend sind. In letzterer Hinsicht handelt es sich nicht um einen systematischen Aufbau, welcher der Hochschule verbleibt, sondern um das Ausgehen vom Körper u. s. w. Das Freihandzeichnen ist in Sexta zu beginnen.

Dann folgen einige wenige Worte, welche die Erfüllbarkeit seiner Forderung nachweisen. Möge dieselbe erfüllt werden.

Eine Programmarbeit *Das Freihandzeichnen nach Körpermodellen und Naturobjekten im Schulzeichenunterricht,* von Prof. E. Högg, giebt in leichtfaſslicher, klarer Weise den Einblick in das Wirken eines Mannes, der sein Fach gründlich beherrscht und es mit Liebe betreibt. Seinen Worten entsprechen die auf 16 Tafeln beigegebenen Abbildungen von 75 Zeichnungen seiner Schüler. Kann man sich auch mit Manchem in seinen Vorschlägen und Maſsnahmen nicht ganz einverstanden erklären, so bleibt doch das groſse Ganze dadurch wenig berührt, weil es als die Äuſserung eines kräftigen individuellen Denkens und Schaffens sehr wertvoll ist. Wäre er von den in Nord- und Mitteldeutschland bestehenden Verhältnissen und Bestrebungen der Fachgenossen nicht so gering unterrichtet, wie dies leider aus seinen Eingangsworten deutlich hervorgeht, so dürfte der Wert derselben ein bedeutend höherer sein, da er zu den Wenigen gehört, die berufen erscheinen das Erblühen des Zeichenunterrichts zu fördern. Denn bei einem Aufstellen von Vorschlägen zu einer Besserung des „Bisherigen“ kann man berechtigt fordern, daſs der Vorschlagende dieses auch gründlich kenne und mit dem Bestehenden rechne. Seine Bekanntschaft mit den Worten von Männern wie Hirth, Lange,

Heim, Matthaei, die hierin sogar um ein sehr Bedeutendes geringere Erfahrung haben, als er selbst, genügt dabei ebensowenig, als selbst der gründlichste Überblick über die Verhältnisse in Süddeutschland, von denen er augenscheinlich spricht. „Die Ursachen, warum die bisherigen Ergebnisse des Körperzeichnens im Schulunterricht sehr häufig nicht zu befriedigen vermögen“, findet er „1. Im Fehlen eines eingehenden, praktisch erprobten Lehrgangs und der demselben entsprechenden Lehrmittel; 2. im Mangel an geeigneten, nach Beleuchtung und Einrichtung genügenden Zeichenlokalen; 3. in der gleichzeitigen Anhäufung einer zu grofsen Schülerzahl in den Übungsstunden; 4. in der Beschränkung der dem Zeichenunterricht bestimmten Zeit, und 5. auch nicht selten in dem Mangel der nötigen eigenen zeichnerischen Ausbildung mancher Lehrer“. Er konnte über diese Ursachen, welche sämtlich nicht allein für das Körperzeichnen, sondern für den Unterricht insgemein von Bedeutung sind, und über deren Abhilfe in den obengenannten Ländern lehrreiche Studien anstellen. So wird z. B. in Leipzig solch ein eingehender, seit 25 Jahren praktisch erprobter Lehrgang, mit Hilfe der entsprechenden Lehrmittel, in über 60 Schulen mit wohleingerichteten Zeichensälen durchgeführt. Er wird im Massenunterricht betrieben, in einer Weise also, die Högg augenscheinlich nicht genügend kennt, da er ausdrücklich die des Einzelunterrichts im Körperzeichnen betont. Dieser ist in Preufsen ministeriell und zwar mit Stuhlmanns Methode eingeführt, aber schon längst von den hier in Frage kommenden praktisch thätigen Fachmännern als ungeeignet erkannt worden. Dies ergab z. B. eine Umfrage an tüchtige Fachmänner in 80 der bedeutendsten Städte Preufsens, welche einstimmig in diesem Sinne antworteten. Hätte Högg nur einigermafsen nach dieser Seite hin Erfahrungen gesammelt, so konnte er mit viel mehr Berechtigung über die bisherigen Ergebnisse des Körperzeichnens sprechen. Mochte sein Urteil ausfallen wie es wollte, es wäre wertvoller, jedenfalls aber noch objektiver ausgefallen als jetzt. Auch die Existenz des Vereins deutscher Zeichenlehrer ist ihm unbekannt, obgleich derselbe eine grofse Zahl von süddeutschen Mitgliedern zu den Seinen rechnet, eines bedeutenden Vereins, der, wie die „Grundsätze“ und die Zeitschrift desselben deutlich genug aussprechen, ganz entschieden für den Massenunterricht eintritt. Dies einfach zu ignorieren, wäre bei einer Abhandlung über die „bisherigen Ergebnisse“ unstatthaft, daher ist Unbekanntschaft hier vorauszusetzen. Suchen wir jetzt nach dem, was Högg im Sinne der obengenannten Reformer bietet, so finden wir, aufser dem erwähnten Betonen des Einzelunterrichts nicht eben viel Neues. Dafs z. B. „der Schulzeichenunterricht die Aufgabe hat die Schüler zum richtigen Sehen anzuleiten“ ist ein seit einem Vierteljahrhundert immer allgemeiner anerkannter Satz. Sehr richtig setzt er hinzu: „dafs in erster Linie alles zu vermeiden ist, was den Schüler vom eigenen Sehen abhält, oder was im stande wäre, ihm dasselbe zu erschweren“, und fährt fort: „Letzteres geschieht aber, wenn man der Bemühung des Sehens vorgreift, indem man durch theoretische Erläuterungen

dem Gedächtnis mechanisch einprägt, was erst durch Sehen aufgefaſst und zum Verständnis gebracht werden soll. Die Erfahrung lehrt, daſs Schüler durch gewisse theoretische Unterweisungen zwar dazu geführt werden können, körperliche Objekte ziemlich richtig perspektivisch darzustellen, ohne jedoch einen bestimmten Gegenstand nach wirklichem Sehen zeichnen zu können". Hier ist hinzuzufügen: Leider giebt es in einem jeden Fache gedanken- und gewissenlose Lehrer, die in der hier gerügten Weise verfahren. Ihnen, besonders den letzteren gegenüber, hilft kein Lehrbuch, sondern ein einsichtsvoller, strenger Vorgesetzter. Aber in jedem Fache wird ein echter Lehrer bei seinen Schülern durch eine gemeinsame Besprechung mittels Frage und Antwort erst zu erforschen wissen, wie weit das Verständnis für die gestellte Aufgabe bei einem jeden vorhanden ist. Er wird den Irrenden durch dessen eigene Beobachtung an verschiedenen Beispielen auf den richtigen Weg führen und ihn überwachen, daſs er auch seine Zeichnung auf Grund derselben ausführt, nicht aber durch sklavische Befolgung schematischer Diktate.

Entgegen den Ansichten der Reformer, z. B. Langes, der den Würfel zum bunten Häuschen mit Dach umformt, begründet Högg in sehr verständiger Weise das Zeichnen nach reinen ungefälschten Elementarkörpern, vor dem des Zusammengesetzten. Es ist daraus zu ersehen, daſs er in Konsequenz dessen auch Gegner der Lebensformen sein muſs, obgleich er dies nicht sagt. Weshalb er mit dem rechtwinkligen sechsseitigen Prisma beginnt und es das einfachste Modell nennt, sagt er ebenfalls nicht. In den Abbildungen kommt der Würfel zuerst. Über das „Visieren", welches er lehrt, sind die Meinungen bei den Fachmännern geteilt. Erfahrung lehrt, daſs die Schüler, wie bei jeder Art mechanischen Messens so auch hier, nachlässiger im selbständigen beobachtenden Sehen werden, dem Högg doch sonst so warm das Wort redet, wie z. B. in der Abhandlung S. 13 unten und 14. Das Verwerfen aller Vorlegeblätter, besonders solcher mit Darstellungen elementarer Körper, hat er mit allen denen gemein, die etwas von der Sache verstehen. Deshalb ist er auch Gegner der von Urteilslosen ausgesprochenen Meinung, daſs man durch das Nachahmen von Vorlegeblättern nicht nur das Körperzeichnen, sondern auch sogar das Skizzieren lernen könne, welches letztere Högg sehr richtig „erst an den Schluſs zeichnerischer Studien", nämlich von ausnahmslos nur nach der Natur gearbeiteten, stellt. Seine Bemerkungen hierüber sind beherzigenswert, ebenso das, was er über das Kapitel des Landschaftszeichnens in der Schule sagt, welches er mit Begründung entschieden zurückweist. Es würde zu weit führen, wollte man auf das Für und Wider seiner Meinungen über Technisches z. B. seine persönliche Vorliebe für das Tuschen mit Schinkelschwarz u. dgl. weiter eingehen. Daſs er den Hintergrund der getuschten und gemalten Gegenstände nicht in der vom Schüler gesehenen Farbe wiedergeben, sondern ihn nach der des Gegenstandes abstimmen läſst, ist nicht ganz zu loben. Ein Brettchen oder Pappestück, überzogen mit einem gutgewählten farbigen

Papier, ermöglicht, hinter dem Gegenstand aufgestellt, dafs der Schüler nur das malt, was er sieht. Doch, das ist nebensächlich. Alles in allem beweist zwar, dafs abermals ein tüchtiger Mann, in ähnlicher Weise wie die von ihm Genannten, mit dem Fortschritt und jetzigen Standpunkt des von anderen Tüchtigen vertretenen Zeichenunterrichts nur sehr ungenügend oder gar nicht vertraut, diesen reformieren möchte, aber er wird dabei nicht anzüglich, er geht friedlicher gegen die „bisherigen ungenügenden Verhältnisse“ vor. Dafs er im wesentlichen nur bisher Genügendes und Erprobtes als vermeintlich Neues bietet, erhöht den Wert desselben, da er dies mit Verständnis und Geschick vollführt. Als wirklich neu erscheint nur sein Verfahren, nach vier verschiedenen Modellen zu gleicher Zeit vier Zeichnungen auf einem Bogen ausführen zu lassen, um, während des Auftrocknens der Töne der einen, keine Zeit zu verlieren und abwechselnd an den anderen zu arbeiten. Leider sagt er aber nicht, wie er es macht, dafs alle Schüler diese Modelle stets vor sich sehen. Bei einer Klasse von nur 25 Schülern wären dann mindestens 100 Modelle nötig. Hier wäre Aufklärung erwünscht.

Der Direktor der Kunstgewerbeschule des Wiener k. k. Museums für Kunst und Industrie Prof. Joseph Ritter von Storck veröffentlicht im Auftrage des Ministeriums für Kultus und Unterricht zwei Vorlagewerke in vornehmer Ausstattung, die beide für Realschulen und Gymnasien sowie für Seminare geeignet erklärt werden. Dies bezieht sich auf die günstigen Verhältnisse, in denen diese Anstalten in Österreich den Zeichenunterricht betreiben können. In so manchem deutschen Lande, in welchem dieses Fach, namentlich an den Gymnasien, ein kümmerliches Scheinleben führt, können beide Werke nicht verwandt werden, so z. B. nicht einmal im fakultativen Unterrichte der drei Oberklassen der sächsischen Realgymnasien, an denen bei kärglicher Stundenzahl dem Schüler nur in Ausnahmefällen die Ausbildung vermittelt werden kann, welche hier zugrunde gelegt werden mufs und die das Vorwort beider Werke in verständiger Weise betont. Als erstes derselben sei *Die Pflanze in der Kunst* genannt, in welchem „in einer Reihe charakteristischer Beispiele aller hervorragenden Kunstepochen gezeigt wird, welcher Umwandlung und Veränderung die Pflanze bei ihrer Verwendung in der Kunst und im Kunsthandwerk — bedungen durch Zweck, Materialien und die herrschenden Kunstweisen verschiedener Zeiten und Völker — unterworfen war, und welche Umwandlung wir als „Stil“ bezeichnen.“ Die genügend grofsen, mustergiltig gezeichneten Tafeln können besonders als Anschauungsmittel für dem genannten Zweck dienende kunstgewerbliche Vorträge sehr empfohlen werden. Als Vorlageblätter dürften die 6 Blatt der hier vorliegenden ersten Lieferung weniger zu gebrauchen sein, da ein Nachahmen derselben für Schüler auf einer Lernstufe nicht angebracht erscheint, welche zum Verständnis der Stilisierung vorausgesetzt werden mufs. Auf Taf. 1 wäre anstatt der kleinen gefüllten Rose, mit ihrem Überflufs von grünen Blättern, eine Auswahl gröfserer in den

wesentlich verschiedensten Formen, namentlich aber das Bild einer sog. wilden, z. B. der Rosa canina, besser am Platze gewesen, welche letztere doch die Hauptrolle bei der ornamentalen Verwendung der stilisierten Rosen spielt.

Das zweite Werk führt den Titel *Figurale Vorlageblätter.* Der ihm beigefügte Text möge dem wesentlichen Teile nach folgen:

„Der Zweck dieser Vorlageblätter ist, den Schülern jener Mittelschulen und kunstgewerblichen Fachlehranstalten, an welchen das figurale Zeichnen einen obligaten Unterrichtsgegenstand bildet, den Übergang vom Zeichnen nach der Plastik zum Zeichnen nach der Natur zu vermitteln. Die Vorlageblätter sind daher entweder von den Schülern direkt zu kopieren, oder sie haben jenen vorgeschritteneren Schülern, die zum Zeichnen nach der Natur gelangen und denen durch Vorlagen künstlerische Darstellungsarten, sowie die Behandlungsweisen bei der Anwendung verschiedenster Zeichenmaterialien vor Augen geführt werden sollen, als Anschauungsbehelfe zu dienen. Das Werk wird nicht nur Köpfe, sondern auch andere Teile des menschlichen Körpers, und aufserdem Draperie- und Gewandstudien enthalten.“

Die im vorliegenden 1. Hefte enthaltenen Zeichnungen, 2 weibliche, 1 männl. und 1 Kinderkopf, sind sehr gut aufgefafst und ausgeführt. Ob aber bei dem Kopieren derselben die Schüler etwas lernen, was den Nachteil aufwiegt, dafs sie dadurch immer einen Teil ihrer ungetrübten Naturbeobachtung verlieren, dafs das Nachahmen dieser gewandten Linien sie gleichgiltiger gegen das Streben macht, eine selbsteigene Technik für die Wiedergabe des Selbstgesehenen zu finden und aus eigener Kraft zu vervollkommnen, ist zu bezweifeln.

Zu den Vorlagewerken neuesten Datums gehören ferner Hugo Putsches *Licht- und Schattenstudien,* 20 Tafeln schattierte Zeichnungen mit Angabe der Licht- und Schattentöne. Der Inhalt erinnert sehr bedeutend an die Vorlagen, die wir vor 50—60 Jahren in dieser konventionellen Manier nachahmen mufsten, nach denen wir das mit dem Namen „Schattieren“ beehrte Schraffieren eingelernter Schreibstriche übten, der Kupferstichmanier entstammende, gleichsam gebürstete und gekämmte Parallelen und deren Kreuzungen, mittelst deren wir lernen sollten, wie man Formen darstellen müsse. Auch die auf allen Tafeln des Werkes sorgfältig wiederholten Benennungen: Licht, Halblicht, Lokalton, Halbschatten, Kernschatten, Reflex und Schlagschatten und deren „Grenzlinien“ lernten wir dabei kennen und auswendig hersagen, ohne nur eine Ahnung zu haben, dafs diese schönen Dinge auf etwas Weiteres Bezug hätten, als darauf, wie man so etwas „machen“ müsse. Auch die nach diesem Schema gezeichneten Teile von Ornamenten und antiken Köpfen sind genau derselben Zeit gemäfs ausgeführt, ja Taf. XX entstammt, seiner Art nach, sogar der noch älteren Periode, derjenigen, welche bekanntlich Ludwig Richters Jugendstreben durch Vorlagen mit „Baumschlag“ und konventionelle Schemata von Gras belästigte, deren verblichene Überreste er seinen Schülern schon vor fünfzig Jahren als traurige Erzeugnisse einer „glücklich überwundenen Periode“ lächelnd vorwies. An den hier dargestellten glattgescheuerten und perspektivisch falsch gezeichneten Ruinen und Türmen

ist eine lange ereignisreiche und bedeutungsvolle Entwickelungszeit der Kunst spurlos vorübergegangen.

Fritz Kuhlmanns *Wandtafeln für den Freihandzeichenunterricht* sind schon im Jb. VIII als sehr verständig gewählt, und in der dazugehörenden *Methodischen Anleitung* mit vorzüglich erläuternden Begleitworten versehen, ausführlich besprochen worden. Letztere ist in 4. Auflage erschienen. Da hierbei keinerlei Änderung vom Verfasser vorgenommen wurde, ist auch nichts Neues darüber zu sagen.

Von einer *Sammlung einfacher Motive aus der Natur für skizzierendes Zeichnen* von Jakob Billeter, welche in 3 Lieferungen vollständig sein soll, liegen die beiden letzten allein vor. Es läfst sich vermuten, dafs die erste einen begleitenden Text enthält, welcher genauer über die Bestimmung und Anwendung des ganzen Werkes spricht, als die der zweiten beiliegende kurze Bemerkung, aus welcher nur hervorgeht, dafs der Verfasser damit beabsichtigt, „an Hand des Stoffes verschiedener Lesebücher für die unteren Klassen der Primarschulen eine Sammlung einfach gezeichneter Lebeformen zum Skizzieren an die Wandtafel herauszugeben". Dies legte die Vermutung nahe, dafs die grofse Zahl der auf 48 Tafeln gegebenen, nur das Wesentlichste berücksichtigenden Umrifsskizzen von Tier- und Pflanzenformen nur für die Hand des Lehrers bestimmt sei, dem das selbständige, skizzenartige rasche Entwerfen derselben, während des naturgeschichtlichen Unterrichtes, Schwierigkeiten verursacht. Dafs aber den Pflanzenformen hier und da Entwürfe für einfache Ornamente beigefügt sind, dürfte für eine beabsichtigte Verwendung im Zeichenunterrichte sprechen, dessen Zweck jedoch durch das flüchtige Nachahmen dieser flüchtig entstandenen Bilder nicht erreicht werden kann, denn sie sind durchweg nicht so angeordnet, dafs der Schüler, in irgend welcher Weise vom Leichten zum Schweren geführt, seine Leistungen im Zeichnen steigere. Er wird nur diejenige Vervollkommnung derselben zeigen, die ihm das zunehmende Alter auch ohne Unterricht ganz von selbst bringt; seine letzte Arbeit wird, wie die vorliegenden Vorbilder des Lehrers, ebenso kindlich naiv „gemalt" aussehen wie die erste. Sein Beobachtungsvermögen, sein Formensinn wird nicht gesteigert und wenn er z. B. das auf Taf. 48 mit c II bezeichnete letzte Blättchen der Sammlung von Pflanzenformen mit den 23 ersten auf Taf. 32 vergleicht, so wird er sehen, dafs all sein an hunderten von Figuren verwendeter Fleifs keinerlei nennenswerten Erfolg hatte, ja dafs die Oberflächlichkeit, welche ihn z. B. die Lappen des Frauenmantels (Taf. 32) anstatt regelmäfsig gezähnt als grob gekerbt „skizzieren" liefs und bis in die letzten Übungen z. B. der Weintraube auf Taf. 47, welche an einem unmöglichen langen Stil, trotz ihrer Last, leicht schwebt, dafs diese Oberflächlichkeit mit dem massenhaften Fabrizieren solcher sog. Skizzen bedenklich zugenommen hat und unausrottbar geworden ist. Dasselbe gilt auch von den die 2. Lieferung füllenden Tierskizzen.

Ein Vorlageblätterwerk von Rudolf Gehring bringt unter dem Titel *Motivsammlung der Renaissanceornamentik* auf 17 Tafeln zu dem vielen derartigen noch eine überflüssige Zugabe, die schon deshalb unnötig war, weil die Periode, in der man von dem Nachahmen dieser Stilart und solcher Ornamente alles Heil für das Kunstgewerbe und den Zeichenunterricht erwartete, glücklicherweise so weit vorüber ist, dafs sie nur noch an denjenigen Schulen Vertreter hat, die dem gesunden Weiterschreiten der Kunst und des Unterrichts bequem und ohne Verständnis fern bleiben und die nur dann zu einiger Aufmerksamkeit auf dasselbe zu bewegen sind, wenn sie gewaltsam hierzu aufgerüttelt werden. Da leider die Zahl solcher Herren noch eine recht grofse ist, wird die auch im übrigen ganz nach dem Wunsche derselben behandelte „Sammlung“ noch recht lange in deren Zeichensälen angewendet werden, als neues, schönes und billiges Vorlagenwerk.

Mit vielem Fleifs und, wie man aus dem Inhalt des Büchleins leicht herausliest, mit dem Aufgebot aller verfügbaren Kräfte, schrieb und zeichnete Th. Göhl unter dem Titel *Lehrgespräche im Zeichenunterricht* einen *Beitrag zur Verwertung der neueren Ideeen* über dieses Fach. Aber der Fleifs allein thut's nicht, wenn die Kräfte fehlen. Einige Proben aus den Lehrgesprächen werden genügen, um eine Besprechung als überflüssig erscheinen zu lassen. Die Einführung in das Zeichnen beginnt mit „Gegenständen nach der Natur“. Nachdem der Lehrer darauf aufmerksam gemacht hat, dafs „alle Körper dreierlei gemeinsam haben“, erläutert er „1. Jeder Körper ist nach drei Seiten hin ausgedehnt. 2. Jeder Körper ist begrenzt von Seitenflächen, und 3. An jedem Körper finden sich Kanten.“ Am Schlufs fafst er zusammen „Alle Körper besitzen drei Ausdehnungen, Flächen und Kanten“. Dieser Satz ist ein „Merksatz“, der gleich den später folgenden von den Kindern niedergeschrieben und auswendig gelernt werden mufs. Ob der Lehrer hierbei Zwischenfragen seitens der Schüler erlaubt, z. B. wie viel Seitenflächen und Kanten wohl ein Ei, eine Kugel habe? ist nicht bemerkt. Auf die Frage: „Brauchen wir beim Zeichnen auch die Dicke der Körper zu bestimmen?“ folgt die Antwort: „Nein, denn wir können sie nicht darstellen.“ Diese zur Verwertung der neueren Ideeen dienen sollenden Lehrgesprächproben sind der ersten Seite des Buches entnommen. Auf die weiteren möge der Leser selbst einen Schlufs ziehen. Die Abbildungen entsprechen dem Text.

Anhang.

Kunstgeschichte und Kunstlehre.

Die *Denkmäler der Kunst*, das wohlbekannte grofse Sammelwerk, dessen Erscheinen in siebenter Auflage wir im vorletzten Jahrgang der Jb. begrüfsten, tritt schon wieder in einer neuen, der achten, vor uns, ein sprechender Beweis für die Anerkennung, welche dieses schöne Werk in den Kreisen der Künstler und Kunstfreunde findet. Der grofse Beifall, der ihm vor Generationen bei seinem ersten Erscheinen ward, hat sich ungeschmälert erhalten. Was damals der grofse Kunsthistoriker Franz Kugler mit scharfem Blick vereinte, das ward, dem Fortschreiten der Kunstforschung entsprechend, durch seine Nachfolger W. Lübke und C. v. Lützow fortgesetzt vermehrt und besonders der fortgeschrittenen Reproduktionstechnik unserer Zeit entsprechend ausgestaltet. Der bei alledem auffallend billige Preis des Werkes ermöglicht dessen Erwerb auch Schulanstalten mit bescheideneren Mitteln. An gröfseren darf es nicht fehlen.

Die *Kunstgeschichte im Grundrifs* von M. von Broecker, ein Buch, welches schon im Jb. IX, 16 und zwar ebenfalls sehr beifällig besprochen worden ist, erschien jetzt in 3. neubearbeiteter Auflage mit 71 Abbildungen. Die neue Bearbeitung erstreckt sich namentlich auf den letzten Teil, in welchem die Verfasserin an der Hand des Mutherschen Werkes, aber ohne in dessen Extravaganzen zu geraten, die moderne Kunstentwickelung eingehender behandelt. Die ältere Geschichte ward durch ein Kapitel über die griechische Malerei bedacht, einzelnen Künstlern noch etwas mehr Aufmerksamkeit geschenkt und durch dies alles das Ganze noch besser abgerundet. Seiner fesselnden Sprache wegen kann das Buch auch als Geschenk- oder Prämienwerk empfohlen werden, ebenso die beiden folgenden und deren früher erschienene Seitenstücke.

Die im Verlag von Velhagen & Klasing erscheinenden, von H. Knackfufs in Verbindung mit anderen herausgegebenen *Künstler-Monographieen* haben bekanntlich schon längst einen ehrenvollen Platz in der Kunstlitteratur eingenommen. Die zur Besprechung eingegangenen Bände, XXVII, Mantegna, XXXII, Rethel, und XXXIII, Leonardo da Vinci, entsprechen nach ihrem geistigen Inhalt, in gediegenem Text und reicher Illustration ebensowohl, wie durch die äufsere geschmackvolle Ausstattung den bekannten früher erschienenen. Schon das aufmerksame Betrachten der grofsen Zahl von Abbildungen vermag uns einen tiefen Blick in die geistige Entwickelung, das Wachsen, Reifen und Wirken des Künstlers zu geben, denn sie sind vorsichtig und mit grofsem Geschick gewählt und haben den Vorzug vor den Illustrationen anderer, ähnlicher Werke, dafs sie durch die Art der Reproduktion mit grofser Treue den unmittelbaren Strich des Künstlers wiedergeben, unverfälscht, und nicht,

etwa durch das Medium irgend eines verständnislosen Holzschneiders, zu dessen Auffassungsweise für Kunstwerke herabgezogen. Diese Linien zeigen, namentlich deutlich in den Studien, Skizzen und Entwürfen, das augenblickliche Empfinden des Meisters, die Schwierigkeiten, die sich ihm in den Weg stellen, und die Art, wie er sie überwand, z. B. in den Studien zur Anbetung der Könige, Abb. 20, 22, 23, 24, 25, in denen wir die flüchtig aber mit erstaunlicher Korrektheit gezeichneten Entwürfe zu einer Menge von einzelnen Figuren dieses Bildes erblicken, deren beinahe zuckende Beweglichkeit in einer so überraschenden Weise wiedergegeben, deren innere Erregung so deutlich ausgesprochen ist, dafs ihnen gegenüber Tausende von Momentphotographieen in den Schatten treten. Es sind Stellungen, wie sie das Volk der heifsblütigen Romanen aus innerem Antrieb von selbst hervorbringt, die der geniale Landsmann mit Verständnis, der von der deutschen Akademie nach Italien gesandte Stipendiat freudig staunend im Lande der Kunst tausendfach erblickt, sie mehr oder weniger äufserlich wiedergiebt, um dann in der Heimat den Vorwurf zu empfangen, dafs er „Posen" gemalt habe. Dementgegen ist es dem Deutschen, bei der Ausdruckslosigkeit der meisten seiner Bewegungen, wenig auffallend, wenn viele Neuere, wie z. B. Greiner, nur solche Figuren und Stellungen wiedergeben, welche von dem ihnen bekannten Modell recht lange ausgehalten werden, wenn er sogar Läufer, Tänzer und Tänzerinnen festgewurzelt an der Erde darstellt, weil ihm die Erfassung des inneren Vorgangs, der momentanen Erregung abgeht, die wir in L. da Vincis Figurenstudien so treffend wiedergegeben sehen. Auffallend sichtbar tritt dieselbe aber, den letzteren gegenüber, in den Bildern zurück, denen sie dienten, z. B. Abb. 75 gegenüber 76. Eine Abhandlung darüber, ob hier eine absichtliche Mäfsigung oder etwas erlahmtes Interesse bei der Ausführung gewirkt hat, oder ob irgend welcher andere Grund zu finden ist, würde zu weit vom Zwecke gegenwärtiger Besprechung ablenken. Man findet diese und so manche ähnliche Frage im Lichte der Forschungen erörtert, welche im Laufe der Jahrhunderte über den grofsen Mann und dessen Werke angestellt wurden und über deren Resultate das Buch eingehend berichtet. Namentlich sind die Abhandlungen über die Echtheit einzelner dem Leonardo zugeschriebener Bilder und Zeichnungen wertvoll, für den, der geneigt ist, aus diesen über das Wesen und die Bedeutung des Urhebers klar zu werden, von dem sich bekanntlich so wenig unanfechtbar Bestimmtes erhalten hat. Hoffentlich ist hiermit eine genügende Andeutung gegeben, wie hier Bild und Wort sich gegenseitig ergänzen, einen hochinteressanten Einblick in eine der dunkelen Stellen zu eröffnen vermögen, von denen leider die Kunstgeschichte so viele aufweist. Klarer, weil auf sicherer verbürgten Grundlagen beruhend, war das monographische Bild Andrea Mantegnas zu gestalten, unterstützt, wie das obenbesprochene, durch eine grofse Reihe (105) der vorzüglichsten Abbildungen, deren Anblick deutlicher, als dies Worte vermögen, zeigt, mit welcher Freude sich der geniale Mantegna dem Studium der Antike, der Gesetze der Licht-

wirkung und namentlich der Verkürzung, gleichbedeutend ob letztere an geometrisch mefsbaren oder an sog. freien, organischen oder anorganischen Formen zu beobachten war, hingab und wie grofse Wirkungen seine Meisterhand damit hervorbrachte. Leider ist die hier charakterisierte harmonische höhere Auffassung der perspektivischen Gesetze für die Kunst und den Kunstunterricht verloren gegangen, und zwar seit dem vorigen Jahrhundert, in dem die von Künstlern gefundene und grofsgezogene Wissenschaft in der Pflege der Gelehrten zu einem schematischen Behandeln rein geometrischer Formen verkümmerte, zum grofsen Schaden unserer neuzeitlichen Kunst. Leider hält eine Anzahl Solcher, die sich für berufene Vertreter der letzteren ansehen, ihr Gefolge vom Studium solcher „längst überwundenen Gröfsen“ wie Mantegna, prinzipiell ab, obgleich selbst die Angesehensten der Neueren, freilich nicht durch das Kopieren, wohl aber durch das Studium, das geistige Erfassen dieses echten Künstlers noch sehr Vieles lernen könnten. Im Übrigen ist zwischen den Werken der damaligen und der jetzigen Kunst durchaus keine so bedeutende Kluft, als Manche glauben. Wer z. B. Abb. 38 betrachtet, ohne des Urhebers Namen zu kennen, wäre im stande diesen für einen der besten jetzt lebenden zu halten. Bd. XXXII Rethel von Max Schmid. Es ist ein Gesundheitszeugnis für die neuzeitliche Kunst, dafs ihre Vertreter und Verfechter bestrebt sind, Namen wie Schwind, Menzel und Rethel als zu ihnen gehörend zu nennen, während man sonst gar zu häufig Äufserungen begegnet, welche unverblümt auf einen vollständigen Bruch mit allem bisher Dagewesenen hindrängen, welche die Errungenschaften der Antike, der Renaissance und überhaupt aller grofsen Kunstperioden für gänzlich verfehlt erklären und nur das noch nie Dagewesene gelten lassen wollen. Die vorliegende Monographie Rethels führt den Beweis, von welcher gewaltigen Bedeutung das Auftreten dieses Mannes für die Kunst ist und für die weitere Entwickelung derselben noch werden kann, jemehr seine Werke von den jüngeren studiert werden. Noch hat ihn keine der jetzt gefeierten Gröfsen in der Würde seiner Auffassung, im Ernst der Behandlung und in der auf ein sorgfältiges Studium begründeten sicheren Beherrschung der Anschauungsgesetze erreicht, daher ist er auch von keinem übertroffen. Wer dies noch nicht selbst schon früher, bei dem Anschauen der übermächtig wirkenden Schöpfungen Rethels, bei einem Vergleichen mit denen neuerer Meister gefunden und tief empfunden hat, der kann die Überzeugung hierfür aus dem hier besprochenen Buche gewinnen, ohne irgendwelchen darauf abzielenden Ausspruch in demselben zu finden. Der Verfasser erweist sich durch seine eingehenden und dabei objektiven Besprechungen und Beurteilungen der Rethelschen Kunstwerke als feinfühlender Beobachter. Unterstützt durch bisher noch nicht veröffentlichte authentische Unterlagen aus der durch die Witwe des Künstlers vermittelten Hinterlassenschaft war er imstande, das Leben und Wirken desselben in einer bisher noch nicht erreichten Vollständigkeit zu schildern. Wesentlich hilft hier ebenfalls die grofse

Zahl (125) der Abbildungen, doch ist hier, mehr als bei den anderen Bänden der Künstlermonographieen, zu beklagen, dafs hier und da durch zu gewagte Verkleinerungen, namentlich nach Bleistiftzeichnungen, der Vervielfältigungsweise Aufgaben gestellt wurden, die sie nicht erfüllen konnte.

Im 265. Heft der Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge spricht W. v. Seidlitz über *Die Entwickelung der modernen Malerei.* Er thut dies in einer Weise, welche dem Laien ein ziemlich übersichtliches und klares Bild der heutigen Kunstbewegung giebt, wenn auch hier und da erkennbar wird, dafs er speziell Dresdener Verhältnisse dabei im Auge hat, das Publikum, an welches ursprünglich seine Vorträge gerichtet waren. Er wünscht zu bekehren, namentlich „die Majorität unter den Gebildeten, die den hartnäckigsten Widerstand leistet, Männer voll Ernstes, Wohlwollens und Einsicht, denen sonst die Wahrung der geistigen Güter heiligste Lebensaufgabe ist. Handelt es sich aber um eine Frage der Kunst, so ist es für sie vollkommen ausgemacht, dafs jedes Streben in moderner Richtung mit allen Mitteln niederzuhalten ist. Die Voraussetzung, dafs sie sich für die moderne Kunst interessierten und deren Bestreben als der Förderung wert betrachten könnten, würden sie als Beleidigung ansehen“. Aber er übersieht es dabei, den wesentlichen Grund hervorzuheben und ins rechte Licht zu stellen, auf welchem eine solche Opposition beruht. Es ist das übermächtig auftretende Epigonentum, welches heute, wie jederzeit, sich an die wahren Gröfsen anklammert, es sind diejenige im Banne des Kopierunterrichts erzogenen und befangenen Talente, die nicht imstande sind selbständig neue Bahnen zu suchen und nur, mit der mehr oder weniger mühevoll erworbenen Brille des Meisters auf der Nase, die technische Ausdrucksweise desselben nachahmen, aber nichts Selbständiges zu schaffen vermögen. Der in der Neuzeit bedenklich übertriebene Kultus der Technik, die Lobgesänge, mit welchen Künstler und Kunstfreunde derselben huldigen, haben es dahin gebracht, dafs selbst der Kenner oft, durch eine bestechende Virtuosität getäuscht, in einem blofsen Kunststück ein Kunstwerk zu erblicken vermeint. Ist es zu verwundern, wenn eine grofse Menge von Werken der neueren Richtung absichtlich nur solche Dinge und Vorkommnisse mit aufdringlicher Betonung behandeln, die uns im wirklichen Leben anwidern, dafs dann auch die Abbildung derselben abstofsend wirkt, dafs eine Kunstrichtung, die fortwährend in neuen Variationen solche Blüten massenhaft zeitigt, von den besseren Kreisen des Volks nicht nur mit Mifstrauen betrachtet, sondern sogar mit vollstem Widerwillen abgewiesen wird? Wollen die Vertreter derselben verstanden werden, so müssen sie z. B. mit der Antike auch darin brechen, dafs sie aus derselben nicht, wie sie dies mit auffallender Vorliebe thun, ihre Stoffe zur Darstellung entlehnen. Wenn aber u. A. ein Bild, mit „Venus“ oder „Psyche“ bezeichnet, nur eine meist mangelhaft oder mit übertriebenen Muskeln gezeichnete Aktstudie nach dem krankhaften Körper eines

Fabrikmädchens zeigt, so mufs dieser Widerspruch des Malers gegen seine eigenen Tendenzen auch den des Beschauers hervorrufen. Die Unklarheit einzelner Führenden und die deutlich hervortretende Sucht ihrer Nachtreter nach dem reklamemachenden Nochnichtdagewesenen verhüllen den unleugbar gesunden, frischen, aus dem Inneren hervorbrechenden Trieb der neueren Kunst in einer Weise, die es selbstverständlich macht, wenn des Öfteren von wahren Kunstfreunden dem in Wort und Bild mit dem Charakter der Renommage Auftretenden Mifstrauen, ja Widerwillen entgegengesetzt wird. Sehr naiv erscheint es aber, wenn v. Seidlitz zum Schlufs seine Verteidigung der neueren Kunst in den Worten gipfeln läfst:

„Diejenigen, die jetzt gleichgültig oder feindselig den Bestrebungen der modernen Malerei gegenüberstehen, übersehen aber namentlich eins: nämlich dafs die Kunst nicht nur, wie sie meinen, zum Vergnügen und zur Erbauung des Publikums und weiterhin allenfalls zur Erhaltung der Künstler selbst dient, sondern auch eine materielle sehr hoch anzuschlagende nationale Aufgabe zu lösen hat. Die Frage, ob es sich dabei um ein Interesse der geistigen Kultur handelt, bleibt hier völlig aus dem Spiele. Der Wettbewerb eines Volkes mit den übrigen ist aber in hohem Grade dadurch bedingt, ob es auf dem Gebiete des Kunstgewerbes, das dauernde, weitverbreitete und stets wechselnde Bedürfnisse auf dem ganzen Erdkreise zu befriedigen hat, den Kampf mit den übrigen Völkern bestehen kann. Das Kunstgewerbe ist aber von der Entwickelung der hohen Kunst durchaus abhängig. Wird Deutschland einst auf dem Weltmarkte, und diese Zeit mufs kommen, in Bezug auf die Erzeugungskosten der Industrieartikel unterboten werden, so büfst es an Reichtum und somit an Machtstellung ein. Hat es aber die Zwischenzeit benutzt, um seine Kunst und damit weiterhin sein Kunstgewerbe zur Höhe nationaler Kraft zu entwickeln, so kann es als Sieger aus dem Kampfe hervorgehen“ usw. usw.

Wenn Deutschlands Kunst das hier aufgesteckte Ziel, „in Bezug auf die Erzeugungskosten der Industrieartikel“ alle anderen Völker zu unterbieten, einmal wirklich erstrebt und erreicht haben sollte, dürften sich doch wohl nicht allein die vom Verfasser bezeichneten Gebildeten, sondern überhaupt alle Freunde einer wahren Kunst mit Trauer längst von ihr abgewandt haben. Auch die zur Bekräftigung seiner Ansicht von S. zitierte Äufserung des Geheimrat Richter in Dresden, wonach Deutschlands Kunstindustrie auf der Pariser Ausstellung von 1900 dann Erfolg haben werde, „wenn sie sich bemühe, mit dem Künstler Hand in Hand zu arbeiten“ wird daran nichts ändern. Die deutsche Kunst mag sich aber für solche Freunde, wie der Verfasser, bedanken, mit ihren Feinden wird sie auch ohne ihn fertig werden.

Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen von Dr. M. Spanier. Hervorgegangen aus einer echten Begeisterung für die Kunst, von dieser getragen und durch eine tüchtige, auf eingehendes Studium begründete Kenntnis des hier in Betracht zu Nehmenden unterstützt, ist diese Schrift geeignet, als Grundlage für alle dahingehenden Erörterungen und Bestrebungen zu gelten. Der Verfasser hat alle die bekannten Gründe für und wider sein Thema wohl erwogen und weifs sie mit klarem Kopfe und mit einer aus dem Herzen kommenden Überzeugung zu erörtern und die Gegner mit vollkommener Wahrung der Objektivität zu widerlegen. Nur

wirkliche, echte Kunstwerke will er dem Kindesauge bieten, einfache, wo möglich farbige Darstellungen, z. B. aus der einheimischen Flora und Fauna für die Unterstufen, jedoch nicht die bekannten, mit pädagogischer Absichtlichkeit zusammengedrängten unnatürlichen Gruppierungen. Für die Mittel- und Oberstufe aber sagt er: „Alles Grofse, was je die Kunst geschaffen, kann hier gewählt werden“ und behandelt die zu beachtenden Bedingungen mit Ausführlichkeit. Vom Lehrer erwartet er, dafs dieser „die Fähigkeit habe, sich über ein Werk der Kunst freuen zu können“, dafs er „ein Jünger Pestalozzi's“ sei, „der mit diesem in der allgemeinen Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit den allgemeinen Zweck der Bildung „auch der niedrigsten Menschen“ sieht. Dieser werde „nicht behaupten, dafs die in der Menschennatur ruhenden ästhetischen Kräfte beim Volksschüler zu ignorieren, beim Gymnasiasten hingegen zu pflegen seien.“ Dafs er hiermit den Ideen C. Langes gegenübertritt, der ausdrücklich nur „den höheren Ständen“ die Berechtigung zu einer künstlerischen Erziehung zuspricht und der „besitzlosen Masse, die in harter Arbeit den Kampf ums Dasein führt“, dieses Recht entzogen wissen will, weifs oder sagt Spanier nicht. Gleich dem Naturgefühl soll die Schule auch das Kunstgefühl pflegen, „wie das Kind die Freude am Naturschönen haben soll, so auch an dem Schönen in der Kunst. Das Auge des Kindes soll geübt werden, dafs es genau betrachte, es soll sich vertiefen lernen im Anschauen, der Durst nach Schönheit soll in ihm geweckt werden. Das Kunstwerk selbst soll zu ihm sprechen, aber um des Himmels willen keine Anleitung zum Kritisieren, zu ästhetischen Abstraktionen oder gar zur Gefühlsduselei.“ Treffend weifs der Verfasser dem Einwand zu begegnen, dafs die Bilder während des Unterrichts von diesem ablenken könnten: „Nun, bei einem Lehrer, der die Aufmerksamkeit nicht zu fesseln versteht, werden die Kinder auch durch eine summende Fliege, durch einen Fleck an der Wand, durch den Baum da draufsen und wodurch denn nicht? in Anspruch genommen werden.“

Was er über die Art und Weise, wie er bescheiden sagt, gelegentlich hat erfahren können, wie im Ausland der künstlerische Schmuck der Schulzimmer gepflegt wird, das teilt er mit, und zwar mehr, als man hier erwarten konnte. Einen recht ausführlichen Bericht giebt er zuerst über England und über das in grofsartigem Mafsstabe betriebene Wirken der Art for Schools Association, begründet 1883, an deren Spitze die namhaftesten Vertreter der höchsten Kreise thatkräftig der Erziehung des Volkes zur Kunst ihre Dienste leihen, deren Wirkungskreis sich nicht nur über London oder England allein, sondern auch über Australien, Neuseeland, Südafrika, Canada erstreckt, so dafs die Vereinigung auch nach den Vereinigten Staaten und Ägypten ihre Bilder liefert. Die gleiche grofsartige und energische Thätigkeit des Manchester Art Museum in gleichem Sinne wird ebenfalls besprochen und über Amerika in interessanter Weise berichtet. Ebenso folgen gröfsere und kleinere Notizen über Kopenhagen

Österreich, die Schweiz, Belgien, einige Bemerkungen über Frankreich und Rufsland. Über letzteres, so schreibt ein Direktor einer höheren Schule an den Verfasser, „ist nicht viel zu berichten. Die ästhetischen Interessen treten dort hinter den fachlichen zurück und Bestrebungen gleich den Ihrigen sind mir aus weiteren Kreisen nicht bekannt. In der Volks- und Stadtschule vollends hat man noch lange zu thun, um den Sprach- und Realienunterricht durch Anschauung zu stützen und zu beleben.“ Hier fragt man wohl berechtigt: Und in Deutschland? Die Antwort giebt heutzutage jeder mit unseren Schulverhältnissen Vertraute selbst, dafs wir hierin noch nicht genug vor Rufsland voraushaben. Möchten die Bemühungen des Verfassers, der zum Schlufs seinen Ausführungen sehr praktische Vorschläge zur Abhilfe und ein gut gewähltes Verzeichnis von 174 geeigneten Bildern hinzufügt, gute Früchte tragen. Der „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung“ in Hamburg, welche ihm hierin Anregung und Unterstützung gab, sei für diese Seite ihrer Thätigkeit von Herzen Glückwunsch und Dank gebracht.

In einem Programmaufsatz behandelt Dr. Friedr. Heufsner das Thema *Zur Einführung unserer Schüler in die Casseler Bildergalerie.* Als Aufgabe stellt er sich: „1. Die Entstehung des Galeriegebäudes und der Gemäldesammlung. 2. Die Vorführung der wichtigsten Bildnisse hessischer Fürsten und Widerholung und Vervollständigung der damit zusammenhängenden Daten aus ihrem Leben, besonders aus dem des Begründers der Galerie, Wilhelms VIII. 3. Erklärung der Echtermeyerschen Statuen im Treppenhause. 4. Vorführung der Bilder von Rubens, wobei gelegentlich auf andere dieselben Gegenstände darstellende Bilder vergleichend hingewiesen wird.“ Der Verf. sagt S. 3: „Es könnte manchem sittlich bedenklich erscheinen, gerade die Bilder von Rubens mit den Schülern so eingehend zu betrachten, aber wir dürfen, meine ich, wie wir bei den Werken der antiken Plastik nicht umhin können, so auch hier nicht zu bedenklich sein, und je unbefangener wir sie gerade vor solche Bilder führen und sie mit ihnen betrachten, umsomehr wird der Betrachtung das sittlich Bedenkliche genommen und sie zu objektiver künstlerischer Betrachtung geführt. Rubens kommt doch naturgemäfs auch zuerst zur Besprechung unter den niederländischen Künstlern, und hat man ihn vorweggenommen, so schweifen bei den folgenden Besuchen der Galerie die Blicke der Schüler nicht zu seinen Bildern ab.“ Hier übersieht Heufsner den gewaltigen Wertunterschied zwischen den in übermütiger Lebenslust und schwelgender Sinnlichkeit geschaffenen Gestalten Rubens'scher Kunst, welche trotz ihrer inneren Gesundheit doch hier und da in einer für Schüler bedenklichen Weise an die krankhafte Lüsternheit der jetzigen französischen streift, und den hehren Gestalten der Antike. Mit diesen mufs die heranwachsende Jugend vor allem anderen bekannt gemacht werden, zur Zeit der Pubertät, in welcher der gesunde Knabe, noch fern oder nur wenig berührt von der Sinnlichkeit, aufmerksamer wird auf die Ausbildung eines allseitig kräftigen und schön-

proportionierten Körpers, den er im Turn- und Schwimmunterricht schätzen lernt und den er an der Antike, unter richtiger Anleitung, in seiner höchsten Formenvollendung vor sich sieht, mit derselben Bewunderung, mit welcher er bei Gelegenheit den relativ schönen Körper eines bevorzugten Kameraden betrachtet. Hierbei betritt er ungezwungen und naturgemäfs den Weg, den die antike Kunst in ihrer Entwickelung bis zur höchsten Blüte gegangen, und er wird deren Verfallsperiode als solche erkennen lernen, in welcher die Sinnlichkeit die ächte Schönheit des menschlichen Körpers in den Hintergrund drängte. Mit dem gleichen Verständnis wird er alsdann den derbsinnlichen Fleischfiguren der Niederländer gegenüberstehen, und der geschickte Lehrer, der es versteht, ihm z. B. an der drastisch verschiedenen Auffassung der Bachusfigur den gewaltigen Unterschied beider Kunstrichtungen zu charakterisieren, hat jetzt leichtes Spiel, das hervorzuheben, worin die Kunst des Rubens und seiner Nachfolger so grofs war. Aber es mufs das in einer anderen Weise geschehen wie hier, wo sich z. B. der in der „Führung“ beinahe wörtlich so oft vorkommende Satz auf S. 8 allein dreimal wiederholt: „Üppige Frauengestalten, mannigfaltige Karnation, lebhafte Farben, besonders blau, rot, violett.“ Zwar giebt H. zum Schlufs eine zusammenfassende Charakteristik des Rubens nach berühmten Mustern, aber er doziert sie vom Kothurn herab. Wie ganz anders fafst Bromig in seiner im Jb. X, 14 besprochenen Programmarbeit die schöne Aufgabe, dem Schüler die Kunstwerke seiner Vaterstadt vorzuführen! Er sagt: „Wesentlich ist, dafs wir aus dem Schüler herausfragen, nicht in ihn hineindozieren. Und zwar wird es sich um zweierlei handeln: „Was siehst du?“ und „Was hat der Künstler beabsichtigt?“ Es ist dringend wünschenswert, dafs dieser pädagogisch wichtige Satz von allen Denen verstanden und beherzigt werde, die unterrichten sollen und wollen.

Glücklicherweise mehrt sich dieses Verständnis in unserer Zeit an den humanistischen Lehranstalten zusehends. In der zweiten vorliegenden Programmabhandlung *Über die Behandlung der Kunstgeschichte im Gymnasialunterricht* von Dr. Jul. Nelson finden wir hierfür einen willkommenen Beleg. Der Verfasser beherrscht seine Aufgabe und entwickelt seine Ansichten, gestützt auf praktische Erfahrung, mit warmen Worten. Das, was er anstrebt, fafst er in folgenden Worten zusammen:

„Wir wollen aus den Meisterwerken der griechisch-römischen und der deutschen Kunst eine beschränkte Anzahl solcher herausnehmen, die sich für die Jugend eignen und für die Erziehung derselben besonders wertvoll sind. Diese wollen wir unseren Schülern der oberen Klassen in Nachbildungen vor die Augen stellen, sie, wenn irgend thunlich, mit dem Unterrichte in Verbindung setzen, sie mit den Schülern besprechen und diesen möglichst nachhaltige Eindrücke vermitteln. Wir wollen dadurch zunächst das Interesse wecken für die Kunst und deren Schöpfungen, das Verständnis dafür eröffnen und weiter ausbilden, wir wollen den Sinn erschliefsen für das Schöne, das künstlerisch Bedeutsame, das wahrhaft Grofse. Wir wollen daneben auch die geschichtliche Bildung vertiefen, wir wollen Begeisterung entzünden für das klassische Altertum und die Herzen erwärmen für deutsche Art und deutsches Wesen.“

Und die Methode, durch welche das alles erreicht werden soll? Sie ist in folgenden Worten charakterisiert: „Man soll dem Schüler das nicht geben, was er selbst finden kann.“ Aufgabe des Lehrers ist es demnach, fragend und lehrend aus dem Schüler heraus das zu entwickeln, worauf es nach seiner Meinung ankommt. So rechtfertigt sich der Ausdruck: „Kunstbesprechungen, den ich dem gebräuchlichen „Kunstunterricht“ vorziehe.“ Gleich Bromig führt Nelson hierbei die zwei Fragen als wesentlich an: 1. Was sehe ich? 2. Was will der Künstler darstellen? Er schliefst mit einer kurzgefafsten Tabelle von Kunstwerken, deren Besprechung im Geschichtsunterrichte der Obersekunda und der beiden Primen er für möglich hält. Bietet Nelson auch in seiner Abhandlung nichts Neues, so ist sie doch ein neues ehrenvolles Zeugnis für das an unseren Gymnasien erfreulich wachsende Streben nach einer Veredlung der künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend.

XV.

Gesang

(s. Vorwort).

XVI.

Turnen und Gesundheitspflege

J. Küppers (I. Geschichtliches; II. Sport- und Spielbewegung).
C. Euler (III. Turnbetrieb; IV. Gesundheitspflege).

I. Geschichtliches.

Das Jahr 1897 war an Arbeiten über die Geschichte der Leibesübungen nicht besonders ergiebig. Unter den die gesamte Turngeschichte umfassenden Büchern ist nur das kleine von Dr. Brendicke, *Bilder aus der Geschichte der Leibesübungen,* zu nennen. Es ist aus den Vorträgen entstanden, die der Verf. in seinem Lehrgange für Turnlehrer und bei sonstigen Gelegenheiten gehalten hat. Musterhafte Leistungen anderer sind eingelegt. Das klassische Altertum ist in fünf Bildern anziehend geschildert. Über das Verhältnis des deutschen Turnens zur hellenischen Gymnastik liegt in dem eingefügten Aufsatze von Martens ein mafsgebendes Urteil vor. Das deutsche Altertum, das Mittelalter, die Zeit der Aufklärung und die Gründung der neueren Turnerei werden gebührend berücksichtigt, alles in den engen Grenzen eines Reklamschen Doppelbändchens.

Aus dem Altertum ist ein neues Zeugnis hervorgetreten für die schon bekannte Thatsache, dafs man freiwillig einen grofsen Aufwand für die öffentliche Leibespflege und Gymnastik auch in den kleineren Städten der hellenischen Welt machte. Ein Beschlufs der städtischen Obrigkeit, den man in den Trümmern der Stadt Priene in Kleinasien ausgrub, rühmt die Freigebigkeit eines Ehrenbürgers für die Zwecke der Gymnastik. Dr. Schrader hat darüber in Berlin am Winckelmannsfeste der Archäologischen Gesellschaft berichtet.

Der *Diskuswurf* der Alten ist von Dr. Schnell in No. 1 der Ztschr. für T. u. Jugendsp. eingehend besprochen worden. Die Ansichten der Praktiker verdienen die Beachtung der Archäologen, wie umgekehrt archäologische Forschungen in den turnerischen Schriften gewürdigt werden.

Die wichtigsten *griechischen Befehlsformen* giebt Machnig in No. 5 der Ztschr. für T. u. Jugendspiel an, eine willkommene Mitteilung für Gymnasialturnlehrer, welche die Formen der griechischen Gymnastik und Taktik auf dem Turnplatze zu veranschaulichen suchen.

Das hervorragendste und für höhere Lehranstalten wichtigste Werk ist die zu den internationalen Olympien in Athen herausgegebene und mit Bildern ausgestattete Festschrift *Die olympischen Spiele* von Philimon, Lambros, Politis und Anninos, übersetzt von Deffner und Engnath. Im ersten Teile ist eine sorgfältige Darstellung der alten olympischen Spiele von Lambros und Politis, Professoren der Universität Athen gegeben. Sie berichten über die Olympia-Ebene und ihre Bewohner, den Sieg des Pelops, über Iphitos, den Gründer der Spiele, und seinen Vertrag mit Lykurgus, über die Kämpfe der Eleer und Pisaten um die Stätte und Leitung der Feste, über die Bauwerke und die Bildsäulen, die wachsende Bedeutung der Feste, die Änderung des Festcharakters nach dem Verluste der Freiheit, über Neros Auftreten, die Aufhebung der Spiele durch Theodosius, die späteren Schicksale der einst so gefeierten Stätte und die Ausgrabungen unter dem verewigten E. Curtius. Der folgende Abschnitt handelt genauer über die Festspiele selbst, den Ausschlufs der Frauen während der gymnastischen Kämpfe, über das Preisrichteramt, den Festzug von Elis nach Olympia, und schildert anschaulich das Zusammenströmen der Menge. Über die Reihenfolge der Kämpfe kann auch in diesem Werke Bestimmtes noch nicht angegeben werden; die Verfasser folgen in der Darstellung des fünftägigen Festes den Ansichten bewährter Archäologen. Nach der vorliegenden Schilderung war der erste Tag den Opfern, der Darbringung der Weihegeschenke gewidmet und der Eidesleistung. Am zweiten waren die Kampfspiele der Knaben, am dritten die der Männer. Bei diesen verweilen die Verfasser mit Rücksicht auf die athenischen Festtage länger, schildern das Stadion und das Gedränge der Menge. Nach dem Wettlaufe folgt der Ringkampf, der nebst seinen Ausartungen, dem Faustkampfe und Pankration, geschildert wird. Der vierte Tag gehört am Vormittage dem Wagenrennen, dem auch Frauen zusehen; am Nachmittage war der Fünfkampf. Über den ungewöhnlichen Phayllussprung giebt auch dieses Werk keine abschliefsende Erklärung. Am fünften Tage vereinigte man sich zu Opfern, Gelagen, Festzügen und zur Auszeichnung der Sieger. Politis zeichnet den heutigen landschaftlichen Eindruck des Alpheiosthales, die Reste der Bauwerke und Statuen und giebt eine anschauliche Schilderung des festlichen Treibens, des Götterhaines, des Zeusaltars, der Tempel, besonders des Heraions mit der dort von Curtius gefundenen Hermesstatue von Praxiteles, ferner der Schatzhäuser und besonders des Zeustempels. Den Gemälden des Panainos weist Politis den Platz am Fufse des Zeusthrones an, wo sie in dem schmalen und dunklen Gange, der um die Bildsäule führte, kaum erkennbar gewesen wären. Anders Trendelenburg, wie im Jb. XI mitgeteilt ist. Dann werden die Bildreste der Metopen und Giebelfelder mit gründlicher archäo-

logischer Kenntnis und feinem Kunstgeschmack besprochen, schliefslich die Nike des Paionios, ein Pankratiasten- und Aphroditekopf, endlich die das Ganze umschliefsende Mauer und ihre Thore. Diese gelehrte Abhandlung geht über den Zweck des Werkes nur scheinbar hinaus. In einem so wenig aufdringlichen Gewande fürwahr vermag die Gelehrsamkeit auch gröfsere Volkskreise für die Ideale der hellenischen Welt zu gewinnen.

Der 2. Band handelt von der jetzt beabsichtigten Wiederbelebung der Olympien. Die Einleitung dazu, verfafst von de Coubertin, geht von dem internationalen Charakter unserer Zeit und des Sports aus, schildert die englischen Erziehungsgrundsätze, die Sportbewegung in Frankreich, die Gründung der athletischen Union in Paris im Jahre 1888, die Bewegung in den Vereinigten Staaten und warnt vor den Gefahren, die den Athletismus bedrohen: Zank, Geschäftsneid und Ehrgeiz. Um diesen Gefahren zu entweichen, wolle sich der Athletismus wieder unter den Schutz der Ideale des Altertums stellen. Nachdem die französischen Sportvereine sich aneinander geschlossen, knüpfte de Coubertin mit den ausländischen an: mit England, Belgien, den Ver. Staaten u. a. Deutschland wurde ausgeschlossen. Es erging schliefslich eine Einladung an alle derartigen Vereine der Welt zur Beschickung eines Kongresses in Paris 1894. Deutschland, die Schweiz und Holland antworteten nicht. Der Grund wird von dem Verf. verschwiegen. Der Kongrefs beschlofs, Olympien in Athen 1896 und in Paris 1900 abzuhalten. Philimon berichtet sodann über die Aufnahme des Planes in Athen und über die Vorbereitungen zu dessen Verwirklichung. Der Kronprinz übernahm den Vorsitz im Ausschusse. Schwer war die Beschaffung der Geldmittel und die Wiederherstellung des panathenäischen Stadions. Georg Averoff in Alexandria, dem Griechenland, besonders Athen, schon viel zu verdanken hat, übernahm auf Ersuchen des Thronfolgers die Kosten für die Erneuerung des Stadions. Auch die übrigen Kosten des Unternehmens wurden, ohne die Staatskasse heranzuziehen, gedeckt; diese zog sogar aus den Erinnerungs-Briefmarken noch einen Gewinn. Einflufs von hoher Seite bewirkte indessen, dafs einzelne Deutsche dennoch an den Wettkämpfen sich beteiligten. Das griechische Volk verhielt sich bei dem Feste, das 150 000 Menschen zusammen führte, musterhaft.

In der Abhandlung über das athenische Stadion berichtet Politis über den Ursprung der athenischen Wettkämpfe, die Lage des altherkömmlichen Rennplatzes, den Stadionbau des Herodes Attikus, die athletische Ausartung der Kämpfe und urteilt über den Kunstwert der beim jetzigen Neubau des Stadions entdeckten Hermen, deren Bildnisse zugefügt werden. Darauf berichtet Anninos über den Verlauf der internationalen Spiele von 1896, wodurch die Griechen kurz vor ihren Niederlagen noch einmal in die ruhmvolle Vergangenheit zurückversetzt wurden. Ein anderer Abschnitt ist der beim Feste vorgenommenen Enthüllung des Denkmals für Averoff als den jetzigen Herodes Attikus der Griechen gewidmet. Die Schrift ist für die Bibliotheken der höheren Schulen sehr zu empfehlen,

da besonders jene Abhandlungen von Lambros und Politis dauernden Wert haben und dem Verständnisse der Schüler nahe liegen.

Das alte *Harpastum*, von Dr. Koch passend als Raffball bezeichnet, ist von ihm genau geschildert und in bestimmte Regeln gebracht in der Ztschr. f. T. u. Jugendsp. No. 17.

Die Abhandlung des Galenus über das *Ballspiel* findet sich übersetzt von H. H. in der D. Tztg. No. 3.

Über die gerichtliche Behandlung von Unfällen beim Ballspiele finden sich Beispiele im *Corpus iuris*, woran bei einem neueren derartigen Falle von Dr. Koch in der Ztschr. f. T. u. Jugendsp. No. 18 erinnert ist.

Wer bei der Geschichte der Leibesübungen ihren Zusammenhang mit der Kulturgeschichte nicht verlieren will, mufs zu gröfseren Geschichtswerken greifen. Nun liegt ein neueres, sehr lehrreiches Buch vor. In seiner *Geschichte der deutschen Bildung im Mittelalter* handelt Tetzner im Zusammenhange auch über die Waffenübungen der deutschen Urzeit, die Gladiatorenschulen der Römer, die Leibesübungen der Goten und der mittelalterlichen Blütezeit, über die ritterliche Erziehung, auch über Spiele und Turniere. Die Schriftstellen sind überall sorgfältig angegeben. Das gediegene Buch verdient die beste Empfehlung und wird sich ohne Zweifel bald bei den höheren Schulen einbürgern.

Machnig hat in No. 49 f. der D. Tztg. die Leibesübungen unserer Vorfahren nach dem Nibelungenliede geschildert.

Anschliefsend an die Berichte über frühere Wettkämpfe der Schweizer im vor. Jahrg. der D. Tztg. hat Stalder auch in No. 11 von 1897 einen Beitrag geliefert über die alten *Schweizer Schwingfeste.*

Die Arbeiten über GutsMuths sind spärlicher geworden. Seine Gesundheitsregeln für Bewegungsspiele von 1802 hat Dr. Wafsmannsdorff im 10. Heft der Monatsschr. mitgeteilt und besprochen.

Der Aufsatz von Dr. Koch über *Gneisenaus Pläne* zur Einführung der Leibesübungen in Preufsen (Heft 11 ders. Ztschr.) ist besonders lehrreich zu unserer Zeit, da im Turnen selbst eine reformatorische Bewegung zur Entscheidung drängt und ein Nationalfest geplant ist, das dem Sinne des Befreiungshelden entsprechen will.

Bezüglich *Ed. Dürres* ist auf einen Aufsatz zurückzuweisen, den C. Euler in No. 561 und 563 der Voss. Ztg. von 1896 zu dessen hundertjähriger Geburtstagsfeier veröffentlicht hat.

Seit dem Werke von Schultheifs über Jahn (Berlin, Hofmann 1894 in der Sammlung der Bettelheimschen Biographieen) sind über Jahn keine bedeutenderen Schriften mehr erschienen. Aber über *Jahns Staatsexamen* handelt in No. 4 f. der Monatsschr. Dr. Hartstein nach archivalischen Forschungen. Oberlehrer Dr. Menk in Arolsen feierte in einer Rede zum Geburtstage Sr. Majestät mit begeisterten Worten Jahn als das Ideal eines deutschen Mannes (s. Programm). In No. 49 der D. Tztg. brachte Heyd über Jahn und die Hasenheide willkommene Tagebuchblätter. Über die Hasenheide und die Jahndenkmäler hat Goldacker in No. 1 ff. der D.

Tztg. eingehend gehandelt. Das Jahndenkmal in Lanz findet sich beschrieben und abgebildet von Daase im Turner No. 1. Ein Bild des Jahnhauses in Kolberg nebst Beschreibung bringt dieselbe Zeitschrift in No. 6.

Spiefs unser Vorbild ist der Gegenstand eines Vortrags von A. Böttcher in No. 47 f. der D. Tztg.

Das hübsch ausgestattete, mit 5 Abbildungen versehene Buch über *Hans Ferd. Mafsmann* von C. Euler und Dr. Hartstein enthält aufser einer auf gewissenhaften Forschungen beruhenden Lebensbeschreibung gegen 70 Gedichte, die meist noch unbekannt waren. In kurzgefafsten Anmerkungen wird der Leser über die Zeit und Veranlassung der Gedichte unterrichtet. Mafsmann, der von dem wälschgesinnten Heine so mafslos verspottet ist, erscheint in diesem Werkchen in anderer Gestalt; seinem bisher sehr unterschätzten Wirken wird die verdiente Anerkennung zu teil. Dafür gebührt den beiden Verfassern der Dank des Lesers und aller Turner, die in Mafsmann den treuen und begeisterten Schüler Jahns verehren. In Berlin hat ein Turnverein Mafsmanns Namen angenommen, um in dessen Geiste weiter zu üben.

Dr. Hartstein hat in No. 12 der Zeitschr. f. T. und Jugendsp. und C. Euler in No. 9 der Monatsschrift noch im einzelnen über Mafsmann gehandelt und der letztere erörterte in No. 51 der D. Tztg. eingehend dessen Anschauungen über die Gestaltung des Turnens in Preufsen, um darzuthun, dafs das Wirken des vielgeschmähten Mannes viel günstiger als bisher zu beurteilen sei.

Über das Leben und Wirken *Eduard Angersteins* ist eine mit einem guten Bildnisse geschmückte Broschüre von C. Euler erschienen, ein Sonderabdruck des Aufsatzes in No. 2 ff. der Monatsschr. Auch in No. 23 ff. der D. Tztg. hat derselbe Verf. dessen Lebensbild geliefert.

Über *E. du Bois-Reymond*, der bei den Turnern wegen der Rettung des Barrenturnens im besten Andenken steht, handelt C. Euler in No. 14 f. der D. Tztg., über *E. von Stocken* in No. 11 und über *Th. Bach* in No. 5 der Monatsschr.

Vom *D. Turnlehrertag* in Koburg berichtete zunächst Pulwer in No. 6 der Monatsschrift. Später erschien ein amtlicher Bericht von A. Böttcher usw. Er enthält unter anderem Kefslers trefflichen Vortrag über die *Eisenstabübungen*. Der leider zu früh verstorbene Prof. Fink aus Tübingen rifs die damalige Versammlung hin durch seinen hier wiedergegebenen Vortrag über Gesichtspunkte zur Ausgestaltung und Hebung der *gymnastischen Schulerziehung*. Die Schulverwaltung darf sich diese scharfsinnigen und grundlegenden Gedanken nicht entgehen lassen.

Auch der Vortrag über das *Massenturnen* von Erbes ist interessant für den, der die jetzige Wandelung des Turnwesens beobachten will. Dir. Maul mufste die schulmäfsige Gemeinübung gegen Mifsverständnisse in Schutz nehmen und Kefsler begründete die Notwendigkeit des Gemeinturnens mit der erziehlichen Wirkung des „Ruck und Zuck“. Schon in jene Versammlung also drangen wahrnehmbar die neuen Vorschläge zur

besseren Ausgestaltung und Nutzbarmachung der Turnfeste. Das dem Bericht angehängte vollständige Verzeichnis der den Versammelten vorgeführten Turnübungen der Bürger- und Realschule, des Seminars und Gymnasiums, sowie der Turnvereine kann für ähnliche festliche Veranstaltungen den Schulen zum Vorbilde dienen.

D. Wille handelte in No. 10 der Zeitschr. für T. u. Jugendsp. über Schulhygiene und Schulturnen in *Rufsland;* über den Stand der körperlichen Erziehung an den höheren Schulen *Frankreichs* berichtete Gerhardt in No. 2 ff. der Ztschr. f. T. u. Jugendspiel.

II. Sport- und Spielbewegung.

Der Zentralausschufs für Jugend- und Volksspiele, dessen Vorführungen auf seiner Hauptversammlung in Altona 25.—27. September 1897 (s. m. Bericht im 11. Heft der Monatsschr.) einen bleibenden Eindruck hinterlassen haben, hat mit seiner überall erfolgreichen Thätigkeit einen deutlich wahrnehmbaren Umschwung der Anschauungen auch bei den Turnlehrern hervorgerufen. Vielen schon erscheint es thöricht, sich gegen die mächtigen Fortschritte der Sport- und Spielbewegung mifsmutig abzuschliefsen und System gegen System aufzustellen. Nur unliebsam ist die Erinnerung an die ehemaligen Meinungskämpfe der Anhänger von Jahn, Spiefs, Rothstein. Jeder Volksfreund sollte das Wiederaufleben von Systemstreitigkeiten, jedenfalls deren gehässige Verfechtung, zu verhüten suchen. Die Leibesübungen sind nach Jahns treffendem Worte eine Brauchkunst, also nicht in ein unveränderliches, scharf begrenztes System zu bringen, sondern bleiben dem Wechsel der Zeiten und Geschlechter unterworfen. Es ist ein unfruchtbares Unternehmen, die Verschiedenheit ihrer Gattungen durch Definitionen festlegen zu wollen. Wer auf Definitionen, die eine unübersteigbare Kluft zwischen Sport, Spiel und Turnen zu reifsen beabsichtigen, sein Urteil gründet, baut Kartenhäuser. Was von Sport und Spiel in der Schule anwendbar ist, haben die Schulmänner im einzelnen auf Grund der Erfahrung zu entscheiden und nicht nach Definitionen, die in der Luft schweben, heute vielleicht passen, morgen schon veraltet sind. Freuen wir uns, dafs das gegenwärtige Volksleben eine so reiche Fülle von Körperübungen zur Auswahl stellt! Ihnen allen ist der Grundzug eigentümlich: Hinaus ins Freie! Nichts kann dem Jugenderzieher und Volksfreunde willkommener sein. So wird hoffentlich unser Volk die aus unseligster Zeit stammenden Unsitten: Rauchen, Saufen, Kartenspiel, Stubenhockerei und die Neigung zu geheimen Verbindungen ablegen.

Die Schule darf sich bei der Prüfung des Dargebotenen durch Äufserlichkeiten weder einnehmen noch abschrecken lassen. Soll uns das Gebahren und Gewand überraschen, womit der Sportsmann heranstolziert? Streifen wir dem Neuling, wenn er an der Pforte der Schule Einlafs begehrt,

alles Befremdende ab, das fade Kauderwälsch, die geschraubte Einseitigkeit, das hanswurstliche Gewand! Modethorheiten sind es, die kommen und gehen. Haben nicht auch wir die Renommisterei der Jahnschen Zeit, den Knotenstock, den grofsen Kragen, das Duzen von jedermann und was sonst noch dem Turnmeister Massmann die Wirksamkeit verdarb, beiseite gethan? Man mache sich für das Erziehungswerk alles zu nutze, was seinen Grundsätzen und Aufgaben nicht widerstreitet. Und was der Sport mit Aufdringlichkeit uns zeigt — ist es denn wirklich neu? Ehe man von ihm redete, übten die Gymnasiasten z. B. das Reiten in Städten, wo ein Gestüt war, ruderten Schülervereine auf dem Rheine, der Elbe, den Havelseen, schwammen die Schüler, auch zur Wette, waren im Winter tagelang auf der Eisbahn. Von jeher war es der Schüler Lust, zu wandern, nicht selten die ganze Ferienzeit hindurch. Alles dieses betrieb die Jugend also mindestens ebenso anhaltend, wie heutzutage die Sportleute.

Wir sollen uns überhaupt nicht beirren lassen, wenn Männer, die der Schule fernstehen, bei der Empfehlung von Erziehungsmitteln in ihrem Eifer übers Ziel geraten und die Vorteile ihrer Liebhabereien hervorheben, als hätte plötzlich etwas ganz Gewaltiges sich zum Wohle der Jugend aufgethan, etwas für die nach ihrer Meinung verknöcherten Schulmänner Unbekanntes. Eingenommen von den stärkenden Wirkungen der Wettübungen, übersehen sie, dafs Ähnliches an vielen deutschen Schulen schon seit Jahren bestand und von denselben Turnlehrern betrieben wurde, denen sie die Anregung verdanken, auf die sie aber nun mitleidig zurückblicken. Andererseits sollten aber auch die Turnlehrer nicht zuviel über den schulmäfsigen Aufbau der Übungen sinnen. Durch die künstlichen Bauten der Grammatiker sind der Jugend allmählich die Sprachen verleidet — sollen wir ähnliches Unheil anstiften durch die Künstelei der Bewegungssysteme?

Eine oft sehr abfällig beurteilte Seite der neueren Richtung im Sport, Spiel und Turnen ist der Wettstreit. Soll aber das Ehrgefühl unentwickelt bleiben? Glücklicherweise strebt die Jugend in allem nach Höchstleistungen. Und Turnlehrer wollten den Philister loben? Den Wettkampf, der zum Sammeln der Kräfte führt, von vornherein verurteilen als eine der Gesundheit gefährliche Nervenerregung? Die unserm Exerzieren zu Grunde liegende Anspannung der Kräfte, wodurch unser Volk von Sieg zu Sieg geführt ist, als unwürdigen Drill vom Turnplatze verweisen?

Die Thatsachen aber üben schon ihre Macht. Viele Turnvereine haben Sportabteilungen eingerichtet, ohne ihren nationalen Zielen abtrünnig zu werden. Dagegen wird die neuerdings in einigen Städten, wie in Berlin wieder auftauchende Gründung von *Jugendwehren* von **Machnig** in No. 11 der D. Tztg. mifsbilligt.

Ein freies und sicheres Urteil über die *Neuen Richtungen* auf unserm Gebiete findet sich bei Dr. **Koch** in No. 3 der Monatsschr. Er begründet die im Flusse befindliche Umgestaltung vortrefflich, indem er die Forderung, im Freien zu turnen und zu spielen, als ein urdeutsches, un-

bedingt geltendes Ideal hinstellt und die Einwürfe widerlegt. Er wird in Schulkreisen Zustimmung finden; dagegen spricht Wickenhagen in No. 18 ff. der Zeitschr. f. T. und Jugendsp. in den kleinen *Turnerischen Zeitfragen* manchen Wunsch aus, der leider sobald nicht befriedigt werden kann.

Für die Beurteilung des Verhältnisses des Turnens zum Sport sind die Aufsätze von Dr. Witte in No. 27 und 28 der D. Tztg. sehr belehrend. Er versteht die Begriffe scharf zu scheiden. Sein Ausdruck *Freilicht-Turnerei* wurde von einzelnen zu ernst genommen.

Mehrfache Entgegnungen hat auch der Aufsatz über einige *Turnerische Zeitfragen* von Dr. F. A. Schmidt in No. 16 ff. der D. Tztg. hervorgerufen, z. B. von Dr. Goetz in No. 27, wo er über das *Barrenturnen* handelt.

Einen Beitrag zur *neuesten Entwickelung* des Turnens unter der Einwirkung der Spiel- und Sportbewegung gab Winter in No. 1 des Turners in seinem Rückblick auf die beiden vorherigen Jahre. Ebenso beachtenswert ist der Aufsatz Karl Möllers in No. 20 ff. des Turners über das *Vereins-Wettturnen* mit der Überschrift: Was will das werden? Dagegen wurde für die Schule jeglicher Sport, überhaupt das Wettspiel, von einem Anonymus in der Voss. Ztg., dann in No. 3 der D. Tztg. entschieden mifsbilligt. Auch spricht sich Dr. Jacusiel, 2. Vorsitzender des Berliner Vereins für gesundheitgemäfse Erziehung der Jugend, im 8. Heft der Monatsschr. vom ärztlichen Standpunkte gegen das *sportliche Treiben* der nicht Erwachsenen aus. Dr. Albu warnt in seinem Buche eindringlich und mit treffenden Gründen vor den Ausschreitungen und dem Virtuosentum des Sports, wogegen er z. B. dem gemäfsigten Radfahren grofse Vorteile für die Gesundheit zuerkennt. Das Radeln der Frauenwelt dagegen verwirft er aus ästhetischen Gründen.

Die Abhandlung des Seminarlehrers Meyer in Hamburg *Über Sport und Schule* weist die Berechtigung, ja Notwendigkeit des Jugendsports nach und wünscht unter den Seminarlehrern Freunde des Spiels und Sports zu gewinnen, damit die künftigen Lehrer der neuen Entwicklung unseres Volkslebens nicht müfsig und grämlich zusehen. Der Verf. unterscheidet übrigens nicht überall bestimmt Wettspiel und Sport.

Zur Vermittelung zwischen *Turnen, Spiel und Sport* hatte übrigens schon die Köln. Ztg. von 1896 No. 194 Vorschläge gebracht, die wenig beachtet sind, weil der Verf. seinen Namen verschwieg.

Über das *Rudern* an höheren Schulen hat Prof. Dr. Wagner im „Wassersport“ vom 9. Dezbr. 1897 No. 49 einen in der Vereinigung von Verbands-Rudervereinen Berlins gehaltenen Vortrag veröffentlicht. Er prüft sorgfältig die gegen das Schülerrudern erhobenen Einwände, hebt dessen hohen Wert hervor und wägt sorgfältig die Vorteile der drei bisher üblichen Betriebsarten: Jugendabteilungen der Männer-Rudervereine, Ruderriegen einzelner Anstalten im Anschlusse an Männer-Rudervereine und selbständige Schüler-Rudervereine. Trotz der grofsen Kosten und Schwierigkeiten, die durch die Einordnung des Ruderns in die Reihe der Lehrgegenstände

entstehen müssen, erwartet er dauernde Erfolge nur, wenn das Schülerrudern eine Schulsache wird, geleitet von Lehrern, betrieben in Schulbooten, die in Schul-Boothäusern untergebracht sind. In Rendsburg, Kiel, auch in Berlin sei man schon so weit vorgeschritten. Die Lehrer müfsten dafür in den akademischen Turnvereinen und Turnlehrer-Bildungsanstalten herangebildet werden. Wettfahrten der Schüler aber seien von den Regatten der Männer-Rudervereine wohl zu unterscheiden. Der geistvolle und auf langjährigen Erfahrungen fufsende Vortrag wird, wenn er in Schulkreisen mehr bekannt wird, manches Vorurteil zerstreuen und ist natürlich besonders lehrreich für die Lehrer und Leiter von Anstalten, bei denen die Einführung des Ruderns überhaupt möglich ist. Über das *Schülerrudern* an sich handelt auch Dr. med. Greff in No. 1 der Monatsschr. und zum geselligen *Figurenlaufen* auf dem Eise hat Lichtenberger im Turner Anleitung erteilt.

Um den Stand der *Spielbewegung* zu erkennen, hat man das 6. Jahrbuch des Ausschusses für Jugend- und Volksspiele einzusehen. Es ist seinen Vorgängern in jeder Hinsicht ebenbürtig. Den Eingang bildet der Vortrag Prof. Buchners in München über *Degeneration und Regeneration*. Die Fortschritte der Gesundheitspflege haben bewirkt, dafs die minderwertigen Volkselemente nicht mehr durch ansteckende Krankheiten ausgeschaltet, sondern erhalten werden. Das Musterungsgeschäft bestätige schon Degeneration. Die bisher gröfstenteils abwehrende und vorbeugende Gesundheitspflege müsse jetzt positiv auf Übung der Körperkräfte hinarbeiten. Wie die Pflanzen sich der Veränderung der Aufsenbedingungen anpassen, so entwickeln sich die Gewebe des menschlichen Körpers um so stärker, je mehr man ihre Kräfte beansprucht. Fehlen normale Lebensreize, besonders Luft, Licht, Übung, so bleibt die Entwickelung des Körpers zurück. Der Degeneration ist also eine Regeneration entgegenzusetzen. Wir müssen auf Gleichberechtigung der geistigen und körperlichen Jugenderziehung bestehen; der Vormittag gehört der geistigen, zwei Nachmittagsstunden der leiblichen Arbeit. Dies sei das zu erstrebende Ideal.

Direktor Dr. Sachse in Leipzig bespricht die *ethische Bedeutung des Spiels*. Es sei ein wirksames Gegenmittel gegen die Körper und Geist abstumpfende Fabrikarbeit, bilde den Charakter, erziehe zur Ausdauer und allen Eigenschaften, deren der Mensch im Leben bedarf. Auf dem Spielplatze gebe es keinen Rangunterschied; jeder könne sich da gebildete Umgangsformen aneignen; manches Vorurteil werde dort schwinden, daher sei die Spielbewegung eine nationale Angelegenheit von hoher Bedeutung. Besonders anziehend ist ausgeführt, wie der Aufenthalt in der freien Natur den Menschen erzieht und veredelt.

E. v. Schenckendorff giebt einen Auszug aus der *Denkschrift über das deutsche Nationalfest*, indem er zurückblickt auf die bisherige Thätigkeit des Ausschusses, der anfangs hauptsächlich das Spiel anregte, seine Aufgabe aber von vornherein dahin weiterfafste, die Pflege der Leibesübungen zur deutschen Volkssitte zu machen, und daher auch eine Reform

der Volksfeste angeregt habe durch ein erfolgreich gewordenes Preisausschreiben. 1895 ist der Ausschufs für Volksfeste gebildet worden, Dr. F. A. Schmidt gab seine *Anleitung zu Volksfesten* heraus (Leipzig, Voigtländer). Das deutsche Nationalfest solle nun die Volksfeste allgemeiner verbreiten und ausbilden. Diese Idee habe Dir. Raydt genauer ausgeführt. Aber sie sei allmählich aus dem Rahmen eines Volksfestes mit Leibesübungen herausgetreten; das Fest solle seinem Wesen nach eine nationale Kundgebung mit reichstem Programm werden. Daher wurde im Reichstagsgebäude ein besonderer Ausschufs eingesetzt, über dessen Bildung und Befugnisse eingehend vom Verf. nach dem Wortlaut seiner Rede bei jener Tagung gehandelt wird. Endlich wird das Programm des Festes entwickelt, für das eine fünftägige Dauer in Aussicht genommen ist.

Dr. Witte legt dar, dafs die kümmerlichen Reste alter Gebräuche sich nicht für unsere Volksfeste verwerten lassen. Erst durch Darbietung von Kampf- und Wettspielen können die Volksfeste gehoben, kann die Lust am Spiel erneuert werden. Dagegen erwarten Dr. Stöckel und Walther viel von der Anknüpfung an das noch Bestehende und behandeln daher die wichtigsten *Volksfeste Süddeutschlands:* das Münchener Oktoberfest und das Kannstätter Erntefest, das St. Leonhardsfest in Tölz, den Drachenstich in Furt am Wald, die an vielen Orten heimischen Kinderfeste, die historischen Spiele in Rothenburg o. d. Tauber und in Kraiburg am Inn, das Passionsspiel zu Oberammergau und die Sedanfeste. Eine der letzten Schöpfungen, zum Teil schon angeregt durch den Zentralausschufs, sei das Konstanzer Fest vom September v. J.

Hofrat Dr. Rolfs in München, der den Sport als das Ideal aller körperlichen Erziehung ansieht und das Turnen ihm als eine Übungsgattung einordnet, setzt die körperliche Erziehung als dem Unterricht gleichwertig und entwickelt in seinem Aufsatze *Sport und Schule* die Notwendigkeit, der körperlichen Übung an den Schulen mehr Zeit zu widmen, als 2—3 Stunden in der Woche. Der beste Turnunterricht vermöge nicht in wenigen Stunden auszugleichen, was der Unterricht dem jugendlichen Körper und Geiste zumutet; denn das Turnen werde selbst unterrichtlich gehandhabt, sei keine Entlastung und Erholung, am wenigsten das Hallenturnen. Es müfsten statt dessen Jugendspiele und volkstümliche Übungen in frischer Luft eintreten, der *Schulsport,* der von den Schulmännern jetzt noch als ein bedenklicher Eindringling angesehen werde. Wenn man aber den Begriff des Sports so fasse, wie er in der Zeitschr. f. T. u. Volkssp. von 1896 No. 13—15 ihn dargelegt, so fielen zahlreiche Bedenken, die einer einseitigen Auffassung entspringen, weg. Namentlich behandelt er den Vorwurf, dafs der Schulsport die Aufgaben der Schule erschwere, den Unterricht und die Anfertigung häuslicher Arbeiten störe, den Turnbetrieb hindere und die Schüler überanstrenge. Die Schule, wie sie jetzt noch ist, könne freilich eine derartige Störung, selbst ein Barrlauf-Wettspiel, nicht ertragen; aber die Schule erfülle auch die Aufgabe der körperlichen Erziehung keineswegs. Das Turnen selbst müsse volkstümlicher, d. i.

sportlich werden; dagegen dürfe der Schulsport die Grenzen, die durch die Entwickelungsstufe gegeben sind, nicht überschreiten. Alles Trainieren, der Wettkampf um Höchstleistungen, an die nur Männer heranreichen können, müfsten ferngehalten werden; dagegen seien alle Übungen turnerischer und sportlicher Art annehmbar, die der jugendlichen Entwicklungsstufe entsprechen oder angepafst werden können. Die Lehrer haben nur sachverständig die sportlichen Übungen nach Alter und Fähigkeit abzuwägen, wie schon von F. A. Schmidt in der *Anleitung zu Wettkämpfen* in der Hauptsache geschehen sei. Alle in Betracht kommenden Übungen fafst Dr. Rolfs als *Sportspiel* zusammen.

Um dieses Ziel zu erreichen, sei eine Reorganisation der Schule nötig: die Nachmittage frei von Schularbeit, jedoch zu verwenden für die körperliche Erziehung; bei allen Schulen ausreichende Plätze; die Schule selbst bemächtige sich der unaufhaltsam vordringenden Spiel- und Sportbewegung und werde eine wahre Erziehungsanstalt, nachdem sie bisher einseitig Unterrichtsanstalt gewesen. Der Rolfssche Aufsatz ist in seiner überzeugenden Kraft eine wahre Zierde des Jahrbuchs.

Die Frage: Wie ist der Bestand der *Jugendspiele* auf die Dauer *in den höheren Schulen* zu sichern? beantwortet Dir. Raydt dahin: die obligatorische Einführung der Spiele ist unerläfslich. Aufser den Turnstunden ist an einem Nachmittage ein zweistündiges Spielen anzusetzen unter Aufsicht und Leitung eines Lehrers, der seinen Dienst als Unterrichtsstunden bei der Maximalzeit angerechnet bekommt oder besonders entschädigt wird. Ausführlicher hat Raydt den Gegenstand in einer besonderen Schrift behandelt, die wohl zu beachten ist, weil ihr reicher Inhalt in jenem Auszuge nicht ausreichend wiederzugeben war.

In einem unmittelbar darauf folgenden kürzeren Aufsatze behandelt Raydt die Frage: Wie lassen sich *Arbeiter, Gehilfen und Lehrlinge* zu den *Volksspielen* heranziehen? und weist auf die Erfolge einer 1896 in Hannover gegründeten Abteilung des Turnklubs hin, deren Satzungen er als Muster für ähnliche Unternehmungen mitteilt (siehe den Jahresbericht dieses Turnklubs, der für andere Städte lehrreich ist). Raydt rechnet darauf, dafs allerorts die Turnvereine in solcher Weise vorgehen. Dies entspreche durchaus der Auffassung Jahns vom Spiel als einem Zweige des Turnens.

Auch Hermanns Vorschläge für das *Turnen an höheren Töchterschulen* seien erwähnt.

Über die *Spiellitteratur* von 1896 giebt, wie bisher, Dr. Schnell einen eingehenden und alle wesentlichen Schriften berücksichtigenden Bericht. Der 2. Teil des Jahrbuchs enthält die Berichte über den Stand und Fortschritt der Spielbewegung in Deutschland. Rat Weber berichtet über Bayern und die Turnspiele beim Kongrefs in München. Schulrat Platen über die Provinz Sachsen, Dr. Schmidt über die Ferienspiele in rheinischen Städten, eine Aufgabe der Frauenvereine. Auch in Aachen hat, wie Dr. Dedolph berichtet, ein Verein für Volks- und

Jugendspiele sich gebildet; ähnlich geht man in Jülich und Düren vor. Über ein Spielfest in Hamm in W. berichtet Lehrer Schmale. Hier treiben die Turner eifrig Wettspiele. Lehrer Walde hat in Bochum Spielkurse abgehalten, sodafs eine allgemeine Bewegung für die Sache im Industriebezirk zu erwarten ist. Die Leipziger Turnvereine sind, wie Otto berichtet, schon seit 1888 in lebhafter Thätigkeit; ebenso Erfreuliches berichtet Netsch aus Dresden. Selbst aus Schweden und Ungarn liegen Berichte vor.

Der Bericht von Dr. Koch über die *Wettkämpfe* von 1896 bestätigt, dafs die Gegner der Wettspiele durch die thatsächliche Entwickelung derselben widerlegt werden. Gerade Turner haben sich eifrig daran beteiligt, ohne der Turnsache untreu zu werden. Sie treten mit diesem Streben das Erbe von Jahn und GutsMuths an. Die Turner von München, Bonn, Altona, Leipzig zeichnen sich aus. Dem Bismarckschilde, dem Wanderpreise für die Berliner Schulen, werden bald andere in den Provinzen folgen. Beim Braunschweiger Spielfeste waren alle Stände vertreten. Aufser den bereits eingeführten Wettspielen empfiehlt Koch das Jahnsche Kriegsspiel. Über die Verbreitung des *Lawn Tennis-Spiels* berichtet von Fichard, über das *Fufsballspiel* Dr. Koch, der übrigens die Nachäffung englischer Manieren und Ausdrücke entschieden tadelt. Die Anziehungskraft jenes Spiels sei seinem mannhaften Charakter zuzuschreiben.

Über *Spielplätze* handelt wieder Dr. Koch, der eine grofse Erfahrung hierin besitzt und die Verhältnisse der wichtigeren Städte genau kennt. Den neuen Spielplatz am Grofsen Garten zu Dresden beschreibt Dr. Böhmert. Zu der Spielplatzfrage ergreift auch Dr. Burgerstein in Wien das Wort. Der Aufsatz: Gehen, Laufen, Werfen und Springen im Jahre 1896 von Dr. Schmidt, der ihn zuerst in der D. Tztg. veröffentlichte, ist auch hier zu finden, eine Arbeit, die wie wenige andere, die Aufmerksamkeit der gesamten Turnerwelt auf *die volkstümlichen Übungen* lenkt, die Dr. Schnell schon 1896 für das Vereinsturnen besonders bearbeitet hat. (Eine gleich verdienstliche Anleitung Schnells zu den genannten Übungen für Schulturnen trägt bereits die Jahreszahl 1898.) Die Leistungen im Gehen und Laufen sind übrigens auch von Rud. Müller in No. 3 des Turners behandelt worden, ebenso in No. 10 ff. die Leistungen im Werfen und Stofsen.

Dir. Dr. Weck ferner erörtert im Jahrb. das Wesen des antiken *Diskuswurfs* und empfiehlt mit Rücksicht auf die Bedürfnisse unserer Tage den von ihm erfundenen und neuerdings verbesserten Diskus-Zielapparat. Das *Ringen* ist, wie Dr. Witte berichtet, noch immer das Stiefkind der deutschen Turnfeste. Er schreibt diesen Übelstand der mangelhaften Verbreitung der Theorie des Ringkampfes zu. Über die Fortschritte des *Eislaufs* berichtet Hermann, über das *Rudern* Dr. Wagner, über die *Wanderungen* Erwachsener Hermann, über die der Schuljugend Dr. Beyer in Leipzig, der sich die Unannehmlichkeiten nicht hat ver-

driefsen lassen, die einer Versendung von statistischen Fragebogen zu folgen pflegen. Diese Abhandlung ist für höhere Lehranstalten noch besonders interessant durch eine sorgfältige Angabe der einschlägigen Litteratur. Das umfangreiche statistische Material selbst will Beyer noch verarbeiten. Die Entwickelung des *Radfahrens* ist bearbeitet von Heinrich und über die Ausbreitung der *Fechtkunst* hat Teege geschrieben.

Es folgt ein Verzeichnis der *Spielkurse* für Lehrpersonen im Jahre 1897 von von Schenckendorff und ein statistischer Bericht über die des vorigen Jahres von Wickenhagen. Eine *Statistik* des Bewegungsspiels an den preufsischen Volksschulen im vorigen Jahre liefert Dr. von Woikowsky-Biedau.

In dem den Schlufs bildenden Berichte des Ausschusses über den *Münchener Kongrefs* ist auch ein Auszug des von Geheimrat von Ziemfsen gehaltenen Vortrags enthalten über die Bedeutung des Bewegungsspiels in freier Luft für das deutsche Volk. Auch die Rede, womit Dr. Buchner, Rektor der Universität, den Kongrefs begrüfste, ist bedeutungsvoll. Dr. Schmidt und Dir. Raydt sprachen, wie hier auszüglich berichtet ist, über die einzuführenden *Nationaltage* für deutsche Kampfspiele, ersterer mit Hervorhebung der Notwendigkeit der Wettkämpfe, letzterer mehr vom nationalen Standpunkte. Diese denkwürdigen Ausführungen wurden zwar mit Wärme und Begeisterung aufgenommen; doch sind die aus turnerischen Kreisen gegen den Plan erhobenen Bedenken in den Reden von Kefsler, Schröer, Heinrich und Pfundtner nicht minder beachtenswert, als die Entgegnung von Prof. Hueppe und das Schlufswort des Vorsitzenden.

Hieran schliefsen wir den Bericht des *Krefelder Vereins* über die Spiele des 3. Vereinsjahres, der auch ein vortreffliches Bildnis des verdienten Vorsitzenden Sanitätsrats Dr. Busch († 15. Febr. 1898) bringt. Berichterstatter sind der Lehrer Bobel und die Lehrerin Thurm.

Vom pädagogischen Standpunkte weist im Anschlusse an die neueren Ministerialverfügungen den *erziehlichen Wert des Spiels* E. Zander nach, und Pulwer hat im 12. Heft der Monatsschrift besonnen die Stellung bezeichnet, die von den Turnlehrern gegenüber der Spielbewegung einzunehmen ist.

Zum Besten des Göttinger Frauenvereins hat Prof. Reischle seinen Vortrag über den Erziehungswert des *Kinderspiels* in Druck gegeben. Er zeigt zunächst das Wesen des Spiels vom psychologischen Standpunkte, unterscheidet die Spiele nach ihrem Werte für die Charakterbildung und lehrt, wie der Erzieher sie für seine Zwecke zu behandeln hat: eine beachtenswerte Arbeit. Die Freunde deutschen Volkstums werden sich aber wohl sträuben gegen die Verbreitung des dem Englischen entnommenen Wortes *Folklorist*.

Der Aufsatz von Dr. Schnell: „Ein *Unfall* beim Schleuderballspiel *vor Gericht*“ in No. 13 seiner Zeitschr. ist wohl zu beachten, da ein

ähnlicher Fall leicht vorkommen und der Lehrer zur Verantwortung und zum Schadenersatz herangezogen werden kann.

Über *Schulturnspiele* handelt Kefsler in No. 19 derselben Zeitschr. und Fricke giebt in No. 12 der Monatsschrift die Regeln des *Netzballs* an.

Lechner hat im 6. Hefte der Zeitschr. für T. u. Jugendspiel den *Wasserball* (engl. Waterpolo) beschrieben. In den Berliner Schwimmvereinen ist das Spiel schon seit einigen Jahren bekannt und durch öffentliche Vorführungen der Vereine beim Volke sehr beliebt geworden. Die Spiel- und Schwimmfertigkeit wird durch dieses Spiel, das dem Fufsball ähnlich ist, sehr gefördert.

Der *Tamburinball,* beschrieben von Kreunz in Graz, ein aus Italien stammendes Spiel, scheint sich bei uns einbürgern zu wollen. Lawn-Tennis und Faustball sind ihm verwandt. Kreunz stellt eine leichtere, die Münchener, und eine schwierigere, die Grazer Spielweise, dar.

Die *Spielregeln* des technischen Ausschusses sind bereits zum 5. Heftchen fortgeschritten und erfreuen sich sehr grofser Beliebtheit. Für die meisten wurden wiederholte Auflagen nötig.

Im Pforzheimer Gymnasialprogramm behandelt der Turnlehrer H. Scheuffele die *Turnspiele und Turnfahrten.* Nachdem er sehr anschaulich den Verlauf einer regelrechten Turnstunde geschildert hat, setzt er die erziehliche Bedeutung des Spiels auseinander, nennt es aber Unvernunft, das Turnen durch Spiel ersetzen zu wollen. Seine Anweisungen für die Unterrichtspraxis sind trefflich, auch für Schüler und Eltern verständlich. Mit dem Fufsballspiele hat er gute Erfahrungen gemacht; er läfst es ohne Aufnehmen spielen. Seine Bemerkungen über die Notwendigkeit städtischer Spielplätze sind sehr anregend, nicht weniger die Winke zur Anstellung von Turnfahrten, halb- und ganztägigen.

Über eine 2. deutsche *Meerturnfahrt* berichtet äufserst interessant unter Darbietung von Bildern Zettler in No. 3 ff. der D. Tztg. Wer Zeit und Geld in Fülle hat, kann sie ihm nachmachen.

Die *Feldbergfeste,* worüber Pfählers Gedenkbuch von 1894 (Frankfurt a. M., Mahlau & Waldschmidt) zur Feier des 50jährigen Bestandes ausführlich berichtet hat, werden mit allem Eifer gefeiert. An solche Feste wurde gedacht, als man dem Zentralausschusse riet, seine Thätigkeit auf die Verbreitung und Veredelung der Volksfeste in engeren Kreisen zu richten. Als aber Deutschland bei der in Frankreich begonnenen Beratung, internationale Olympien einzurichten, in kränkender Weise übergangen wurde, kam der Gedanke auf, ein Nationalfest bei uns selbst hervorzurufen. Bezüglich des Verlaufes der internationalen Spiele in Athen ist auf die unter I. besprochenen Festschrift *Die olympischen Spiele* zurückzuweisen, indem wir hier noch ausdrücklich auf die äufserst spannende Schilderung des *Marathonlaufes* aufmerksam machen. In der Allgem. Sport-Zeitung (Silberer in Wien) hat Dr. Hueppe aus eigener Anschauung über jene Kampfspiele berichtet und eingehend geurteilt.

Im Januar 1897 trat von Schenckendorff mit seiner *Denkschrift* über die Einrichtung deutscher *Nationalfeste* an das deutsche Volk heran. Sie stellt den äufseren und inneren Entwickelungsgang dieser grofsen Angelegenheit dar, zeigt die Ziele des Planes und die Organisation für seine Ein- und Ausführung. Nachdem am 5. Oktober 1895 der Plan in einer Vorstandsitzung zu Hannover zum ersten Male beraten war, reifte er rasch zur gegenwärtig dargelegten Gestalt heran. Während in Sportkreisen grofse Begeisterung dafür entstand, hielt die Turnerschaft sich zurück, weil sie, wie schon auf dem Münchener Kongresse ausgesprochen ward, davon eine Benachteiligung ihrer eigenen Interessen befürchtete. Da im Zentralausschusse selbst Gegner auftraten, bildete von Schenckendorff einen neuen Ausschufs, nämlich den für deutsche Nationalfeste. Jene Denkschrift besitzt dauernden Wert, schon darum, weil sie ein ehrendes Zeugnis von dem nationalen Streben unserer Tage liefert.

Wie wenig freundlich der Plan des Nationalfestes in Turnerkreisen aufgenommen wurde, bezeugen mehrere Artikel der D. Tztg., z. B. von Prof. Rühl und Dr. Goetz. In seinen stets gemäfsigten Erwiderungen spricht aber von Schenckendorff zuversichtlich aus, dafs die Turner doch dereinst bei der nationalen Sache nicht fehlen, vielleicht ihre Hauptstütze werden, da ihre Mitwirkung möglich ist, ohne die Selbständigkeit ihrer Organisation und Führung aufzugeben und ohne Verleugnung ihrer Grundsätze.

Gegen das Nationalfest trat auch der „Turner“ auf in einem Bericht über die Pfundtnersche Rede in Breslau (siehe No. 2 f. der D. Tztg.) und Nawroth in seiner öfter wiederkehrenden Zeitungsschau, ferner wiederholt Winter in der D. Tztg.

Dagegen ist Dir. Raydt neben von Schenckendorff und Dr. Schmidt ein begeisterter Vorkämpfer. In seiner Schrift *Die deutschen Nationalfeste in Leipzig* berichtet er über den bisherigen Verlauf dieser Bestrebungen. Anfangs war kein anderer Ort als Leipzig in Aussicht genommen. Baurat Dr. Rofsbach erläutert unter Beifügung einer Karte den Plan der zu schaffenden grofsartigen Anlagen im Pleifsethale. Die von Raydt im Alldeutschen Verbande am 5. November gehaltene schwungvolle Rede greift auf das unter I. erwähnte Unternehmen der Union des Sociétés françaises des Sports Athlétiques von 1894 zurück. Für uns eigne sich aber nur ein deutsches, nicht ein internationales Fest, da unser nationales Denken und Fühlen noch sehr gefestigt werden müsse; unser Volk bedürfe lebendige Kraft, Wehrhaftigkeit, Leibesübungen als Volkssitte, nicht blofs aus Schul- und Militärzwang, Gesundung des Leibes und der Seele, edle Festlichkeit. Im Anhange findet sich auch der Aufruf zur Feier des ersten deutschen Nationalfestes im Jahre 1900, vom Ausschusse ergangen im Juni 1897, nebst Leitsätzen des Vorsitzenden.

Man durfte bekanntlich wegen der hohen Kosten der geplanten Anlagen an Leipzig als Festort nicht festhalten. Bald auch erhoben aus anderen Städten sich Stimmen, die der Ausschufs nicht angesprochen

hatte. So riet Ludwig Wolff in seinem eigentümlich fesselnden Schriftchen davon ab, Rüdesheim als Festort zu wählen: gerade dessen romantische Vorzüge sprächen dagegen; Leipzig sei ihm zu sehr Vergnügungsstadt. Was für und gegen den Kyffhäuser spricht, sei in den Mitteilungen des Ausschusses (s. u.) niedergelegt. Mainz besitze wenig Anziehungskraft, schon als Festung, bei Goslar fehle das Wasser, hingegen Kassel besitze alle Vorzüge: zentrale Lage, Gebirge, Wasser, urgermanische Eigenart in Land und Leuten, reiche Erinnerungen, sei Residenz und biete reichste Gelegenheit zur Unterkunft der Festgäste usw.

Für den Kyffhäuser haben Böckmann und Bruno Schmitz das Wort genommen, ersterer die Lage und Bedeutung des Ortes im allgemeinen schildernd, letzterer seinen Plan durch treffliche Karten erläuternd.

Die aufserordentliche Erfahrung und Gewandtheit, womit von Schenckendorff seine Unternehmungen vertritt, zeigte sich auch wieder darin, dafs der von ihm geleitete Ausschufs alsbald mit einer Zeitschrift in zwanglosen Heften unter dem Titel *Deutsche Nationalfeste* hervortrat. Sie ist Ende 1897 bis zum 5. Hefte gediehen. Das 1. enthält die grundlegenden Berliner Verhandlungen vom 31. Januar 1897. Auf sie wird jeder zurückgreifen müssen, der die Natur dieses vaterländischen Strebens erkennen will. Die Reden der allesamt in hohem Ansehen stehenden Teilnehmer an jener Versammlung sind in voller Ausführlichkeit wiedergegeben.

Im 2. Heft erörtert Hofrat Rolfs die Frage nach der Beschaffenheit, die der zu wählende Festort haben müsse. Wenn auch, wie bekannt, die Wahl nachträglich auf Rüdesheim gefallen ist, so haben diese Erörterungen doch noch immer Interesse. Nicht minder desselben Verfassers Vorschläge zur Einrichtung der Feststätte. Die Stimmen vom Tage (Prof. Koch, Dr. Zimmermann, Schröer, Leonhard Lier in der deutschen Dramaturgie und ein Mitarbeiter der Mäfsigkeitsblätter) geben willkommenen Einblick in die Auffassung, die der Plan in den verschiedensten Gesellschaftskreisen gefunden hat. In den „Nachrichten“ wird schon berichtet, warum der Kyffhäuser nicht mehr als Festort in Frage kommen werde.

Das 3. Heft bringt den begeisternden schon erwähnten Aufruf mit einer Menge von Unterschriften hochangesehener Männer, die mit einer bewundernswerten Organisationsgabe entworfenen Satzungen, und unter den „Stimmen vom Tage“ ein Bild des internationalen Wettkampfes in Athen nach der Zeitschr. „Das humanistische Gymnasium“ (1897); ferner gegnerische Stimmen aus der Zeitung „Das Volk“, der ostfriesischen Schulzeitung und turnerischen Kreisen. Die Einwürfe werden im einzelnen besprochen. In den „Nachrichten“ erhält man wieder Einblick in die Fortschritte der Bewegung.

Das 4. Heft bietet einen Plan der Wettkämpfe von Dr. F. A. Schmidt, einen Entwurf, der eine Menge unrichtiger Vorstellungen und unvorsichtig geäufserter Vorurteile verscheucht. Das Fest soll nicht gegensätzlichen

Anschauungen zum Siege verhelfen. Alle Richtungen sollen nebeneinander um den Ehrenkranz ringen. Schon wird ein Preis ausgeschrieben für ein Plakat und Sinnbild des Festes.

Ein zustimmendes Urteil ist den Dramaturgischen Blättern entnommen, worin Dr. Schreyer die Gründung eines deutschen Schauspielhauses willkommen heifst. Der Wettstreit mehrerer deutschen Städte um die Wahl des Festplatzes wird lebhafter: Mainz und Goslar treten in die Reihe der Bewerberinnen.

Das 5. Heft bringt an der Spitze einen bedeutungsvollen Aufsatz von Dr. Rolfs über die Kunst auf den deutschen Nationalfesten: Musik, Volksgesang, Volksschauspiel, dichterische Vorträge. Die Anlage und Ausstattung der Feststätte soll auch in baulicher Hinsicht musterhaft werden, Architekten, Maler, Kunsthandwerker das Höchste und Schönste leisten. Die im vorigen Heft veröffentlichten Satzungen werden genauer ausgeführt. Die Stimmen vom Tage bringen einen Aufsatz von Hauptmann von Puttkamer (91. Inf.-Reg.) über die zukünftige Gestaltung der Volksfeste. Das Nationalfest solle ihnen die Richtung geben. Aus einer Veröffentlichung der Deutschen Turnerschaft geht hervor, dafs diese sich mehr abwartend als mithelfend verhalten will. Die Entscheidung über die Wahl des Festortes ist im Januar 1898 zu erwarten, doch läfst sich an dem Eifer, den die Ausschüsse in den rheinischen Städten zeigen, schon erkennen, wohin die Wahl fallen wird.

III. Der Turnbetrieb.

Turnen, Schwimmen usw.

Zunächst ist der *Verhandlungen der dreizehnten deutschen Turnlehrer-Versammlung in Koburg,* herausgegeben von Böttcher, Kunath und Fritz, die bereits unter I. kurz erwähnt sind, hier ausführlicher zu gedenken. In Koburg trat zum ersten Male der bei Gelegenheit der XII. Allgemeinen deutschen Turnlehrer-Versammlung zu Hof 1893 gegründete Allgemeine Deutsche Turnlehrer-Verein in die Öffentlichkeit. Der Verein, dessen Grundgesetz in den Tagen des achten Allgemeinen deutschen Turnfestes zu Breslau (21. bis 25. Juli 1894) beraten und festgestellt wurde, gewann bald an Ausdehnung, sodafs er in der Turnlehrer-Versammlung zu Koburg auch von denen, welche an der bisherigen freien Gestaltung der Versammlung festhielten, als ebenbürtig anerkannt werden mufste.

Der erste der in gemeinschaftlicher Sitzung gehaltenen Vorträge war der des Direktors der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Stuttgart, Prof. Kefsler über *Eisenstabübungen.* Er gab einleitend eine kurze Geschichte der Stabübungen überhaupt. Jäger hatte statt der bisherigen Holzstäbe den Eisenstab auch zugleich zum Werfen statt der hölzernen Gerstange

gewählt. In seiner Verwendung als ernsthafte Waffe konnte auch ein direkter Hinweis auf den Wehrzweck erkannt werden. Der Redner gedachte der Verwendung der Eisenstäbe nicht allein auf allen deutschen Turnplätzen, sondern auch weit über die Grenzen Deutschlands hinaus.

Ganz besonders wurde betont, dafs nur solche Bewegungen, Haltungen und Stellungen in den Kreis der Übungen gezogen werden sollen, „die den Turnenden rein leiblich in möglichst vollem Umfange in Anspruch nehmen und zu voller Hervorkehr und Sammlung auch seiner geistigen Kräfte zu eben diesem Handeln nötigen — sie fordert also den Verzicht auf alle Formen mit leiblich unausgiebigen Bewegungen und kraft- und saftlosen Haltungen und Stellungen.“

Der Vortrag ging ferner auf die Jägersche ganz eigenartige Turnsprache näher ein und verteidigte sie. Von vier württembergischen Turnlehrern liefs dann Prof. Kefsler Stabschwünge mit Griff an beiden Enden des Stabes und Stabschwünge mit Griff an beiden Enden im Wechsel mit Stabschwüngen schlufsgriffs an einem Ende des Stabes nach seinem Befehl ausführen und gab damit ein klares Bild von der Verwendungsfähigkeit des Eisenstabes als Turngerät.

Noch bedeutsamer waren Rektor Prof. Dr. Finks-Tübingen *Gesichtspunkte zur Ausgestaltung und Hebung der gymnastischen Schulerziehung.* Der sehr eingehende, möglichst alle Seiten des Schulturnens im weitesten Sinne beleuchtende Vortrag fafste schliefslich den Hauptinhalt in einer Reihe von Leitsätzen zusammen, die hier auszüglich, zum Teil wörtlich, mitgeteilt zu werden verdienen:

1. a) Die Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit in der Schule hat nicht nur eine rein auf den Geist abzielende Seite; sie richtet sich auch im allgemeinen und durch besondere Mittel auf den Körper und sucht denselben in wirksamster Weise den Bethätigungen des Geisteslebens in der sichtbaren Welt dienstbar zu machen; sie hat gymnastischen Charakter.
   b) Die gymnastische Erziehung ist in allen Schulen heimatberechtigt.
2. a) Jeder Schulunterricht soll gymnastisch erzieherisch wirken.
   b) Die gymnastische Seite der Schulerziehung ist noch durch besondere Mittel zu verfolgen (Turnen, Bewegungsspiel, Schulmarsch, Schulfest).
   c) Bezieht sich auf Beginn der gymnastischen Erziehung und seine Weiterbildung bis auf die obere Schule.
   d) Jedem Schultage ist eine Turnstunde (auf der untersten Stufe eine Spielstunde) zuzuweisen. Zwei Wochennachmittage gehören dem pflichtmäfsig zu betreibenden Spiel und Schulmarsch. Für die Oberstufe aufserdem monatlich ein ganzer Tag Schuldauermarsch, der auch im Dienst des wissenschaftlichen Unterrichts steht.
   e) Die spezifische gymnastische Erziehung geschieht, wenn irgend möglich, im Freien. Turnplatz und Turnhalle in der Nähe des Schulhauses, Spielplatz aufserhalb des Wohnortes.
   f) Kleidung des täglichen Lebens, turn-, spiel- und marschmäfsig gestaltet.
   g) Befreiung vom Turnunterricht nur auf Zeugnis eines mit dem turnerischen Betrieb vertrauten Arztes und nur auf kürzere Zeit (auf 6 Monate).
   h) Turnzeugnisse in allen entscheidenden Abgangsprüfungen gleichwertig den Zeugnissen in den sog. wissenschaftlichen Fächern.

i) Rhythmus und Musik wirken bei vielen gymnastischen Übungen fördernd, belebend und anregend. Auch der Reigen ist unter gewissen Bedingungen berechtigt.
k) Schulfeste mit gymnastischen Spiel- und Wettkämpfen, auch Schauturnen.
l) Freundliche Stellung der Schule zu gymnastisch wirkendem Sport, aber ohne Benachteiligung des Turnens, Spiels und Marsches.
m) Die Athletik gehört nicht in die Schulerziehung, auch nicht in die der Hochschule.
n) Der sog. Handfertigkeitsunterricht der Knaben gehört nicht zu den wesentlichen Mitteln der eigentlichen gymnastischen Erziehung.

3. a) Die besondere gymnastische Erziehung (namentlich die Erteilung des Turnunterrichts) soll im allgemeinen in den Händen des Klassenlehrers, wenn dies nicht möglich, in denen eines Hauptlehrers des betreffenden Schulkörpers liegen, mit gleicher Berechtigung, wie sie jeder andere Hauptlehrer besitzt. Sehr erwünscht für denselben ist auch noch Unterricht in anderen Fächern.
b) Mit jeder Lehrer-Bildungsanstalt ist eine Turnlehrerbildungs- und Muster-Turnanstalt mit verbindlicher Turnlehrerprüfung für alle Lehramtskandidaten zu verbinden.
c) Der regelmäfsige Besuch der Musterturnanstalt der Hochschule ist auch Theologen, Medizinern und anderen, das Lehrfach nicht wählenden Studierenden dringend anzuraten.

4. a) Bei der Ausbildung der Turnsysteme nach der wissenschaftlich-technisch-pädagogischen Seite hin sind diejenigen Vertreter der Wissenschaft in erster Linie zu hören, welche den Einflufs der gymnastischen Erziehung überhaupt, namentlich den des Turnens am eigenen Körper erfahren haben.
b) Die der deutschen Gymnastik nötigen Benennungen sind der deutschen Sprache zu entnehmen. Die Übereinstimmung mit den entsprechenden Benennungen im Heereswesen ist anzustreben.

5. Die gymnastische Erziehung der Jugend bildet die einzig sichere Grundlage für eine allseitig gesunde und kräftige Entwickelung unseres ganzen Volkslebens.

Jeder dieser Leitsätze ist an sich nicht unrichtig, er ist in seiner Ausführbarkeit erprobt worden oder läfst sich erproben. Die Schwierigkeiten der Gesamtausführung würden sich aber kaum überwinden lassen. Es wurde dies bei der Besprechung auch geltend gemacht, die Versammlung stimmte aber im ganzen dem Vortrag mit seinen Leitsätzen bei.

Den dritten Vortrag hielt Realschul-Oberlehrer P. Erbes-Leipzig über *Das Massenturnen.*

Redner erklärt zwar die Frei- und Ordnungsübungen als Gemeinübungen berechtigt, ja notwendig. Sie haben als Sonderzweck: „Freiwillige Ein- und Unterordnung, freiwilliges Aufgeben der Eigenart, freiwilligen Verzicht auf eigenen Preis und Ruhm, kurz freiwillige Selbstentäufserung, dem Ganzen zum Gewinn.“ „Niemand betreibt sie freiwillig für sich allein aus reiner Liebe zu ihnen.“ Sie werden deshalb „vielfach recht ungern gemacht und nicht künstlerisch, sondern handwerksmäfsig betrieben werden.“ Sie fordern eine gespannte Aufmerksamkeit und steten Ernst. Fröhlichkeit pafst nicht zu ihnen. Die Fröhlichkeit ist aber das schönste Besitz-

tum des Turnens und die aus der Turnfreudigkeit gewonnene Lebensfreudigkeit sein bester Gewinn. „Die höchste Befriedigung und gröfste Lust gewährt uns die Einzelthat, nicht die Gesellschaftsleistung, nicht die Gemeinübung, sondern die Einzelübung.“ „Die Gemeinübungen sind der Tod jeder Eigenart; sie scheeren alles über einen Kamm; sie hindern das Entstehen von Kunstwerken; sie schaffen Kunstmodelle und Kunstschablonen. Eigenart ist aber die Wurzel aller Kunst; freilich nicht Unart, sondern berechtigte Eigentümlichkeit.“

Der Vortragende ist ein entschiedener Gegner der Gerätgemeinübungen in der Schule und des Massenwettturnens der Turnvereine.

Dem letzten Vortrag des Lehrers und Turnlehrers Volze-Frankfurt a. M., die *Grund- bezw. Hauptübungen im Keulenschwingen mit praktischen Darstellungen*, reihte sich die praktische meisterhafte Vorführung von Übungen an, die sich allseitigsten Beifalls erfreuten. Die Einführung des Keulenschwingens, will Volze, soll nach Möglichkeit in Turnvereinen und den Oberklassen der Schulen erstrebt werden. (Dies ist zum Teil schon geschehen.)

Es sei hier gleich die dritte Auflage des *Keulenschwingens* von H. Wortmann, besprochen im Jb. VIII, 36, erwähnt. Neu ist aufgenommen der Gebrauch der Doppelkeulen, die ein frisches Feld schöner, wohlverwendbarer Übungen eröffnen. Das Wortmannsche Buch ist immer noch das ausführlichste und gediegenste der die Keulenübungen behandelnden Schriften.

Am 15. März 1897 erschien ein *Ministerial-Erlafs über den Betrieb des Turnunterrichts, insbesondere der sogenannten volkstümlichen Übungen.* Bei der Besprechung von Dr. Schmidts „Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen“ ist bereits darauf hingewiesen worden (Jb. XI, 13). Der Erlafs verdient hier mitgeteilt zu werden. Er lautet:

Sowohl bei der Besichtigung des Turnunterrichts in den Schulen als auch bei den Turnlehrer-Prüfungen ist wiederholt wahrgenommen worden, dafs die sogenannten volkstümlichen Übungen, namentlich das Stabspringen und die Wurfübungen, nicht nach Gebühr gepflegt worden waren. Eine Entschuldigung kann für diesen Übelstand nur in dem Einflusse gefunden werden, welchen das in unserem Klima unvermeidliche Hallenturnen auf den Turnbetrieb überhaupt leicht ausübt. Ich sehe mich deshalb veranlafst, von Beginn des Sommerhalbjahres für das Turnen im Freien die Pflege der genannten Übungen noch besonders zu empfehlen. Auch der schulgerechte Lauf (vgl. S. 22 im Leitfaden für den Turnunterricht in den preufsischen Volksschulen 1895) und der Lauf und Sprung über Hindernisse ist auf Turnplätzen eifrig zu üben.

Gleichzeitig mache ich auf die unerfreuliche Erscheinung aufmerksam, dafs oft gerade die leistungsfähigsten Turner, denen einzelne schwierigere, bei Schauturnen besonders beliebte Übungen trefflich gelingen, bei der Ausführung grundlegender einfacher Übungen die rechte Sauberkeit vermissen lassen. Ich sehe hierin die Folge davon, dafs hier und da die unerläfslichen, zum Schulturnen gehörenden Übungen unter dem einseitigen Streben nach kunstturnerischen, in die Augen fallenden Leistungen vernachlässigt werden. Es wird gleichmäfsig darauf zu halten sein, dafs im

Turnunterricht der Schule überall den Gesichtspunkten gebührend Rechnung getragen wird, welche in dem Leitfaden für den Turnunterricht in den preufsischen Volksschulen von 1895 und in den Lehrplänen für die höheren Schulen von 1892 dargelegt worden sind.

Dr. Schnell hat *Die volkstümlichen Übungen des deutschen Turnens* besonders bearbeitet. Er bezieht sich dabei auf Dr. Schmidt und dessen „Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen“ usw. (Jb. XI, 13), die ja auch die volkstümlichen Übungen als Wettkämpfe berührt; der Unterschied zwischen dem Schmidtschen und Schnellschen Buch ist der, dafs ersteres weniger für die ausübenden Turner als vielmehr für die Leiter von turnerischen Veranstaltungen bestimmt ist, während letzteres mehr zur zweckmäfsigen Art der Einübung und Ausführung der Übungen anleiten soll.

Eine gewisse Unklarheit herrscht noch über die volkstümlichen Übungen überhaupt. Auch Schnell bringt sie mit dem Begriff des Wettturnens in Verbindung und bespricht zunächst die, welche zur Aufnahme in die deutsche Wettturnordnung vorgeschlagen sind, noch einzelne andere hinzufügend, die sich unmittelbar aus den verbreitetsten Turnspielen ergeben, dafür aber Übungen wie das Klettern und Hangeln am Tau fortlassend.

Zunächst bespricht Dr. Schnell den Wettlauf, auf den ja jetzt so viel Wert gelegt wird. Man kann mit den Ausführungen durchaus einverstanden sein. Weshalb aber zu dem Wort „Ablauf“ gleichsam zur Erklärung das englische Wort „Start“ hinzugefügt und dann stets von „starten“ und „Starter“ gesprochen wird, ist nicht einzusehen; auch ist den deutschen Wettläufern gewifs sehr gleichgiltig, dafs sie englisch sprinter heifsen. Man sollte sich doch endlich turnsprachlich auf eigene Füfse stellen. 2. Die zweite Übung ist der „Stafettenlauf“, der in verhältnismäfsig kurzer Zeit mit Recht sich eingebürgert hat. 3. Das Flachrennen mit Graben, über den während des Laufens als Hindernis gesprungen wird. 4. Das Hürdenrennen über gleiche oder verschiedene Hindernisse und die Schnitzeljagd. 5. Das Schnellgehen. 6. Der Hochsprung. — Einen geradezu widerwärtigen Eindruck macht der sogenannte schottische Hochsprung „Scotch Style“ (man sehe sich nur die Figur S. 46 an!), beliebt geworden statt des schönen deutschen Hochsprungs, um einen gröfseren „Rekord“ zu erzielen. 7. Der Weitsprung und Weithochsprung. 8. Der Dreisprung, ein Weitsprung, der sich aus zwei Sprungschritten und einem Sprung zusammensetzt. Man unterscheidet eine deutsche (jedenfalls die schönere) und eine englische Art. 9. Das Stabweitspringen. 10. Das Tauziehen, die allbekannte Übung. 11. Das Gerwerfen. 12. Das Kugelstofsen (Gewichtstofsen mit Anlauf). 13. Der Weitwurf mit dem kleinen Ball. 14. Der Weitwurf mit dem grofsen Ball (Schleuderball). 15. Das Faustballweitschlagen. 16. Das Fufsballweitstofsen. 17. Das Stofsballweitwerfen. 18. Das Schlagballweitschlagen. 19. Das Zielwerfen mit dem kleinen Ball. 20. Das Fufsballzielstofsen. Betreffs des Trainierens wird mit Recht darauf auf-

merksam gemacht, dafs nach der deutschen Wettturnordnung das Trainieren der Turner, unter Aufgabe der Berufsgeschäfte eigens für die Wettübungen, nicht gestattet ist. Die Beschreibungen sind überall klar, die Abbildungen vortrefflich.

In dem Jb. VI 1 f. sind die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen mitgeteilt. Im Anschlufs an diese und zugleich mit Berücksichtigung des Leitfadens für den Turnunterricht in den preufsischen Volksschulen von 1895 (s. Jb. XI, 14) ist von Leo Hermann Müller eine *Verteilung der Ordnungsübungen, Freiübungen und Gerätübungen* auf die Klassen Sexta bis Prima höherer Lehranstalten versucht worden.

Gegenüber dem sehr allgemein gehaltenen Lehrplan für den Turnunterricht in den höheren Schulen hält der Verfasser es für unbedingt nötig, dafs für jede Anstalt ein vollständiger Lehrplan für die einzelnen Klassen aufgestellt werde. Dies hat der Verf. nicht ohne Geschick versucht, die Übungen des Leitfadens zu Grunde legend bezw. besonders in den oberen Klassen durch die Übungen aus Puritz' Merkbüchlein ergänzend.

Weit gröfseren Anspruch auf Beachtung macht der *Lehrstoff für den Unterricht an höheren Lehranstalten, nach Klassen geordnet* von Bohn, Kregenow, Pape und Thiede.

Die Verfasser haben ebenfalls die „Lehrpläne“ und den Leitfaden berücksichtigt, besonders auch in der „Turnsprache“ sich letzterem angeschlossen, haben aber in den Übungen sich ihre volle Selbständigkeit bewahrt, eine sorgfältige Sichtung des vorhandenen überreichen Übungsstoffes vorgenommen und sich auf das von dem Durchschnitt der Schüler Erreichbare beschränkt. Die Mahnung, dafs der Turnunterricht nach einem bestimmten Lehrplan zu erteilen sei, haben die Verfasser bis zur Untersekunda für die einzelnen Klassen berücksichtigt, von da ab ganz richtig kein Klassenziel mehr aufgestellt, weil „erfahrungsmäfsig in den Oberklassen der Unterschied in der Leistungsfähigkeit gröfser zu sein pflegt, als dafs alle Schüler gemeinsam mit denselben Übungen beschäftigt werden können, ohne die Geübteren und Turnfreudigen unter ihnen in ihrem Streben zurückzuhalten.“ Für die Oberstufe wird also Riegenturnen unter der Leitung dazu herangebildeter Vorturner empfohlen.

Merkwürdigerweise wollen die Verfasser den nur für das Mädchenturnen von dem Turnmeister Kluge erfundenen „kleinen Springkasten“ auch für Knaben der Sexta und Quinta benutzen, statt des grofsen Springkastens, der überhaupt nicht berücksichtigt ist, während er in den Turnkursen der Turnlehrer-Bildungsanstalt als ebenbürtiges und vortrefflich verwendbares Turngerät neben dem Pferd, und auch in vielen, vielleicht den meisten höheren Lehranstalten Preufsens mit Vorteil als ein bei den Schülern beliebtes Gerät benutzt wird. Auch in das Militärturnen ist in neuerer Zeit der Springkasten wieder eingeführt.

Auf S. 6 werden unter anderem auch Übungen am Doppelbock ge-

nannt. Diese Übungen sind für das Schulturnen ebenso zu verwerfen, wie die allerdings nicht erwähnte sogenannte Riesenwelle am Reck, da bei beiden Übungen, besonders am Doppelbock, sichere Hilfe fast unmöglich ist, ein Mifslingen aber schwere Unfälle herbeiführen kann.

Unabhängig von einem amtlichen Leitfaden sind Rudolf Witzgalls *Turnübungen aus Gauvorturnerstunden und Übungsstunden* usw., zwar hauptsächlich für das Vereinsturnen bestimmt, aber der Inhalt ist so reich, dafs auch der Turnlehrer an höheren Schulen manche Anregung erhalten und nicht wenige Übungen finden wird, die er mit seinen Vorturnern und turngeübteren Schülern besonders als Turnkürübungen verwerten kann.

In neuem äufseren Gewande ist Puritz' *Handbüchlein turnerischer Ordnungs-, Frei-, Hantel- und Stabübungen* in vierter Auflage durch einige neue Abbildungen vermehrt, erschienen (Jb. B. 376, VIII, 35). Der Wert des Buches ist unvermindert.

Die *Turnübungen für das Gerätturnen* der Schüler höherer Lehranstalten von Franz Schröder haben, wie der Verf. betont, ihren Wert in ihrem methodischen und logischen Aufbau. Es ist ihm kein Turnbuch bekannt, welches in dieser Weise den Turnstoff behandelt. Das mag ja sein, aber wenn er meinen sollte, dafs es in der That das erste und bis jetzt das einzige sei, das mit dem Turnstoff so verfahre, so irrt er sich. Nicht wenige Turnbücher haben in ihrem Gruppenturnen ebenfalls die Übungen methodisch und logisch aufgebaut. Wenn Schröder weiter meint, dafs nach seiner Methode Unglücksfälle verhütet würden, so hat er vielleicht bisher in seinem Unterricht besonderes Glück gehabt. Vor möglichen Unfällen kann kein Turnbetrieb vollständig schützen. Dafs z. B. mit den Ober-Tertianern schon der „Riesenaufschwung" (S. 21) vorgenommen wird, erscheint doch etwas verfrüht. Jedenfalls wäre eine Hilfestellung nötig, die nur der Turnlehrer und auch er nur unvollkommen geben könnte, um vor jeglichem Schaden zu bewahren. Im übrigen ist nicht zu bezweifeln, dafs mit dem gebotenen Übungsstoff in der That Tüchtiges in der turnerischen Ausbildung der Jugend geleistet werden kann.

Auf die Abbildungen der Geräte hätte gröfsere Sorgfalt verwendet werden müssen. Diese scharfkantigen Recke, Barren, Pferde (man betrachte nur die Fig. 31 S. 75), Böcke geben ein ganz falsches Bild von den Geräten. Auch die Turnerfiguren lassen künstlerisch betrachtet manches zu wünschen übrig.

Bedeutend besser sind die Figuren in dem verdienstlichen *Wörterbüchlein der Kunstsprache des Turnens* von Dr. Gauger. „Es hat den Zweck, demjenigen, der aus Liebe zur Sache oder aus Notwendigkeit irgend einen Turnschriftsteller zur Hand nimmt, die Wege durch die Schwierigkeiten der Turnsprache zu ebnen." Die beigefügten 127 Abbildungen geben ein klares Bild der Übungen. Die Erklärung der einzelnen Turnwörter ist zumeist zutreffend, der Fleifs, der auf das Büchlein verwandt ist, verdient besondere Anerkennung.

Durch Gediegenheit des Inhalts und Klarheit der Darstellung zeichnen

sich die *Ordnungsübungen in ihrer Verwertung beim Unterrichte* von M. Zettler aus. Das Buch soll zugleich und vor allem eine Anleitung zur methodischen Behandlung der Ordnungsübungen beim Unterricht geben; die enge Verbindung von Frei-, Stab- und Hantelübungen mit Ordnungsübungen soll den Turnbetrieb wesentlich beleben und wechselvoller gestalten. Das ist dem Verfasser vortrefflich gelungen. Die Einleitung bespricht besonders das Verhältnis der taktisch-militärischen Übungen zu den von A. Spiefs geschaffenen Ordnungsübungen des Schulturnens; deren Hauptgebiete sind die Reihe, der Reihenkörper und das Reihenkörpergefüge.

Die Praxis des Turnunterrichts besprechen zwei Programmarbeiten. Die erste lautet *Erfahrungen beim Schulturnen* von Professor Baranek. Die aus langjähriger turnunterrichtlicher Thätigkeit geschöpfte Arbeit giebt sehr wertvolle Winke über den Turnbetrieb in den höheren Schulen. Lange Zeit bestand Massenturnen der ganzen Schule auf dem nahe gelegenen schönen geräumigen Turnplatz. Es war ein den Augen sich bietendes „lebensvolles Bild der Zusammengehörigkeit von grofs und klein,“ wozu sonst die Schule spärlich Gelegenheit bietet. Jener Betrieb habe auch eine unverkennbare Wichtigkeit für die Disziplin und Charakterbildung in sich geschlossen, für den jüngeren Schüler, der auch seinem Vorturner und Zugführer gehorchen lernte, für den älteren Schüler durch die auf ihm ruhende Verantwortung. Ein mächtiger Hebel des Turneifers waren auch die jährlichen Schauturnen.

Später wandte sich Baranek dem Klassenturnen zu und erkannte bald die hohe Bedeutung dieses Turnbetriebes. Man lerne jeden Schüler nach seiner körperlichen Anlage, nach Naturell und Temperament genau kennen, man sei in seiner unmittelbaren Nähe; das Auge sehe alles; Belehrung, Ermahnung, Tadel sei stets zur Hand. Die Folge davon sei ein reger Eifer auch seitens wenig beanlagter Schüler und mit jedem Fortschritt frohe Lust. Der Verfasser berichtet auch über die von ihm eingeführten Spiele; er betont besonders die Ballspiele, das Barrlaufspiel sei weniger bei seinen Schülern beliebt. Im ganzen aber werde das Spiel dem Turnen vorgezogen. Ein gewisses Vorurteil gegen das Turnen, auch von seiten mancher Direktoren, sei noch immer nicht geschwunden, ebenso nicht der in seiner Allgemeinheit falsche Spruch: „Gute Turner, schlechte Propheten“. Auch der Anstrengung des Turnunterrichts für den Turnlehrer wird gedacht, die oft gemachte Erfahrung bestätigt, dafs das Turnen auf die ganze äufsere Haltung der Schüler doch nicht den Einflufs ausübe, den man wohl erwarten dürfe. Es sei dies aber nicht Schuld des Turnunterrichts, sondern der Schule und besonders des elterlichen Hauses.

In den *Bemerkungen zum Turnunterricht an höheren Lehranstalten* von Dr. Machnig ist in kurzen Zügen alles berührt, was sich auf Turnen und Turnbetrieb bezieht, z. B. Ziel des Schulturnens, körperliche, geistige Wirkungen; das Turnen ein Mittel zur Charakterbildung; Turnen und

Sport; Verteilung des Stoffes; angewandtes Turnen; Turnkür; das Turnen ist mit Frische und Freudigkeit zu betreiben; der militärische Drill ist beim Turnunterricht zu vermeiden; Turngesang; die Lehrerkollegien und das Turnen; Stärke der Turnabteilungen; Vorturner, Aufstellung beim Turnen, Kommando, Verlauf der Turnstunde, ihre zeitliche Lage; das Turnen im Freien, in den Hallen; Mafsregeln gegen Staubschäden; Vorbildung des Turnlehrers; der Turnunterricht und die wissenschaftlichen Lehrer; Zusammenhang des Turnens mit dem übrigen Unterricht; griechische Befehlsformen; Pflege der volkstümlichen Übungen; Turnspiele, Schwimmen, Radfahren; Hilfestellung beim Turnen und erste Hilfe bei Unglücksfällen; Befreiung von der Teilnahme am Turnunterricht; die Turnzensuren. Durchweg wichtige und wohlbegründete Anschauungen.

Eine empfehlende Erwähnung verdient die *Anleitung für den Bau und die Einrichtung der deutschen Turnhallen* von Dr. Goetz und Dr. Rühl. Zunächst nur für die Bedürfnisse der Turnvereine bestimmt, ist sie doch auch für die Schulen von Wert. Zwar ist die Litteratur über diesen Gegenstand ziemlich umfangreich (durch ein Übersehen ist das von Kluge und Euler herausgegebene Buch „Turngeräte und Turneinrichtungen für Schul- und Militärturnanstalten und Vereine“, ebenso Wilhelm Angerteins in gewissem Sinne bahnbrechende „Anleitung zur Einrichtung von Turnanstalten für jedes Alter und Geschlecht“ nicht erwähnt), doch fehlte es an einer kurzen und doch das Wesentlichste berührenden Schrift und ganz besonders an klaren und verständlichen Zeichnungen einer Auswahl von Turnhallen, von den einfachsten und billigsten bis zu den gewaltigen Bauten der neueren Zeit (die neueste die des Leipziger Turnvereins), und diesem Bedürfnis ist abgeholfen. Auch die Erinnerungsturnhalle in Freiburg a. U., die mit einem Jahn-Museum verbunden ist und in deren Vorraum die Gebeine Jahns und sein Grabdenkmal eine neue Stätte gefunden haben, ist verdientermafsen mit aufgenommen.

Für eine *neue und bessere Art zu schwimmen* (1866 geschrieben, „bestätigt“ 1897) erklärt Reichel das Schwimmen in zwei Zeiten. Die Ausführungen des Verfassers sind beachtenswert.

Einige Abhandlungen aus der „Monatsschrift für das Turnwesen“ und aus der „Deutschen Turnzeitung“ verdienen hier noch Erwähnung.

Aus der Monatsschrift: Aufsätze von Oberlehrer Dr. Machnig-Neisse: „Über die Wertung der Turnzensur“; „Über die Befreiung von der Teilnahme am Turnunterricht“; „Über die zeitliche Lage der Turnstunden“; „Die Turnfakultas der wissenschaftlichen Lehrer“; „Die Lehrerkollegien und das Turnen“; „Die Turnlehrer und die Prüfungskommission“. Prof. Dr. Koch-Braunschweig: „Die neuen Richtungen auf dem Gebiete des Turnens“; „Gneisenaus Pläne zur Einführung der Leibesübungen an den Schulen und zur Veranstaltung von Nationalfesten“. Dr. Neuendorff: „Turnziele“ (Bemerkungen zu diesem Aufsatz von Rob. Pape). Schröer: „Zu Mosses Angriffen gegen das deutsche Turnen, Litteratur-Nachweis“; „Getrennt marschieren. Eine Frage an die deutsche Turnlehrerschaft“.

Aus der Deutschen Turnzeitung sind von hervorragender Bedeutung *Einige turnerische Zeitfragen* von Dr. med. F. A. Schmidt (No. 16, 21, 22). Er bespricht I. Lungenübung und Barrenturnen mit der Behauptung: unsere Lungen werden am Barren weder geübt noch gekräftigt. II. Wachstum der Muskeln. III. Professor Hovath in Kasan und die Gymnastik. (Über Schmidts Schrift, „Die Leibesübungen nach ihrem Übungswert" vgl. Jb. VIII, 27 ff.) Dr. Schmidt tritt entgegen Dr. F. Goetz in „Dr. Schmidts Ansichten über das Barrenturen" (No. 27). — Kalb: „Inwieweit sind amtliche oder amtlich empfohlene Leitfäden für den Turnunterricht von Nutzen." — Dr. Dornblüth: „Sollen die Schulen ihre Turnstunden zwischen den anderen Unterrichtsstunden aufgeben?" (S. 790).

Aufserdem eine gröfsere Zahl von Reigen, Besprechung von Turngeräten und Turngerüsten. — Übungsgruppen.

IV. Gesundheitspflege.

Die wichtigste Erscheinung auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege ist die Fortsetzung der zweiten Auflage von Dr. Eulenbergs und Dr. Bachs *Schulgesundheitspflege,* 4. u. 5. Lieferung, und mit der 6. Lieferung 1898 ist das Werk noch nicht abgeschlossen (784 S. gegen 617 der ganzen ersten Auflage). Das auch in Druck und Papier sich vorteilhaft von der ersten Auflage unterscheidende Werk ist eine gänzliche Umarbeitung auch in Bezug auf die ganze Anlage und steht jetzt erst auf seiner vollen wissenschaftlichen Höhe. Auch die in der ersten Auflage einen verhältnismäfsig zu grofsen Raum (130 S.) einnehmenden „gymnastischen Einrichtungen und Veranstaltungen" sind mit Recht ihres etwas sehr subjektiven Charakters entkleidet und auf das richtige Mafs zurückgeführt worden. Nicht dafs ihr Inhalt Unrichtiges enthalten hätte, aber er ging über den Rahmen des Buches zu weit hinaus, wie dies bereits in der Besprechung der ersten Auflage Jb. V, 55 angedeutet ist, und eignete sich mehr für eine besondere, von der „Schulgesundheitspflege" unabhängigere Darstellung.

Die vierte Lieferung behandelt die „Verkehrssicherheit" für Kirchen, Pfarr- und Schulhäuser. Dazu gehören Wasserversorgung und Feuerlöscheinrichtung, Sicherung gegen Blitzgefahr, Betriebsvorschriften.

Besondere Sorgfalt ist unter H „den Nebenanlagen des Schulhauses" gewidmet: 1. Bedürfnisanstalten, 2. Gewinnung des Trinkwassers mit spezieller Berücksichtigung der Brunnenanlagen (das Trinkwasser wird ganz besonders nach allen Seiten gründlich besprochen), 3. Badeanstalten, die verschiedenen Arten von Bädern in ausführlichster Darstellung, 4. Turnhallen und Turnen (auch Mädchenturnhallen und Mädchenturnen), 5. Spielplätze für Jugendspiele, 6. der Sportplatz (das Radfahren in seiner ge-

sundheitlichen Bedeutung und seine Gefahren), Schwimmen, Rudern, 7. Schulbaracken, 8. Schulgarten.

J. Die Stubenluft in ihrer hygienischen Bedeutung, die Kohlensäure in der Schulstubenluft, Mikroben der Schulluft, Reinigung und Reinhaltung der Schulzimmer, die gasförmigen organischen Bestandteile der Schulstubenluft, die Lüftung der Schulzimmer im allgemeinen, Lüftungs- und Heizungsanlagen, Lokalheizung (Öfen mit Ventilation usw.), Zentralheizung usw. Es kann aber nicht verschwiegen werden, dafs das Buch für rasche Belehrung des Laien, d. h. des technisch nicht vorgebildeten Lesers, zuviel Fachtechnisches bietet. An Gemeinverständlichkeit (Popularität) hat es nicht gewonnen, und wer die erste Auflage kennt bezw. besitzt, wird vielleicht lieber zu ihr greifen, auch abgesehen von dem rein Turnerischen, da das Gebotene mehr innerhalb seines Gesichtskreises liegt.

Selbstverständlich beeinträchtigt dies nicht den inneren Wert des Buches.

Einen *Grundrifs der Gesundheitspflege* bietet Dr. Wagner, in dem auf 117 Seiten in zwanzig Kapiteln „die Wissenschaft von der Pflege und Erhaltung der normalen Thätigkeit unseres Körpers“ zusammengedrängt ist. Er geht weit über die Schulhygiene hinaus, widmet ihr nur 6 Seiten und behandelt unter anderem auch Gewerbe-Hygiene, Volkskrankheiten, Entfernung der Abfallstoffe und das Leichenwesen. Alles sehr kurz, im Inhalt richtig.

Bedeutend gröfser an Umfang und Inhalt ist die *Hygiene des Turnens* von Dr. Dornblüth. Das Buch soll als Leitfaden für Lehrer und Lehrerinnen dienen; der Inhalt ist klar, leicht zu verstehen und ist ein „zuverlässiger Berater“, der alles Notwendige bietet und sehr zu empfehlen ist, auch nicht blofs für Lehrer und Lehrerinnen. Das Knochengerüst, Muskel-, Nervensystem, Blut und Blutbewegung, die Atmung, beides besonders zu beachten, die Haut, Kleidung und Wohnung, Ernährung, Hygiene des Turnens und Turnspiels, Turn- und Wanderfahrten, erste Hilfe bei Unfällen. Auch letzteres Kapitel ist selbst ohne erklärende Zeichnungen leicht verständlich.

Eine Stelle verdient besonders hervorgehoben zu werden. Dr. Dornblüth ist, entgegen den jetzt vielfach herrschenden Anschauungen von Ärzten und Physiologen, für die Verlegung des Turnunterrichts in die zwei letzten Vormittagsstunden, zwischen und nach den späteren Unterrichtsstunden. Störung des Unterrichts sei durch eine voraufgegangene Turnstunde nicht zu befürchten; „im Gegenteil werden die Schüler durch die eingeschaltete Turnstunde erfrischt, weil das Gehirn von strengem Denken entlastet, Atem und Blutbewegung verstärkt, das Blut von Ermüdungsstoffen befreit und mit Sauerstoff geladen wird.“ — „Wer gegen die Einschaltung von Turnstunden zwischen andere Unterrichtsstunden grundsätzlich Stellung nimmt, weil auch beim Turnen Geist und Körper ermüdende Anstrengungen gemacht würden, der bedenkt nicht, dafs richtig geleiteter Turnunterricht keine übermäfsige Anstrengung fordert und duldet, — dafs

mit der Thätigkeit Ruhepausen abwechseln, — dafs die kräftigeren Blut- und Atembewegungen die während reiner Geistesthätigkeit angesammelten Ermüdungsstoffe fortschafft und mit dem sauerstoffreichen Blute dem Gehirn wie den Muskeln frische Nahrung zuführen.“ Der Ber. kann Dr. Dornblüth auf Grund eigener reicher Erfahrung nur beistimmen.

Die *Menschenkunde und Gesundheitslehre* von Seyfert ist allerdings in ihrer Anlage nicht für höhere Schulen bestimmt, doch darf die Schrift wegen des reichen, allgemein verständlichen und doch nicht trivialen Inhalts nicht übergangen werden. Sie bietet 1. eine ausgeführt methodische Bearbeitung des zu behandelnden Stoffes, und soll 2. der Versuch sein, die Menschenkunde und die Gesundheitslehre in organische Verbindung zu bringen. Dies geschieht in Form von Fragen des Lehrers an die Schüler. Der menschenkundliche Unterricht soll zugleich zur naturgemäfsen Lebensweise erziehen. Eine vernünftige Lebensweise, sagt der Verf. im Vorwort, hat bedeutenden sittlichen Wert. Wenn sie auch zunächst ein Ausflufs des Selbsterhaltungstriebes und als solcher sittlich gleichgültig ist, so mufs sie doch als das Mittel zur Erfüllung von Pflichten vom sittlichen Standpunkte aus vor den Kindern beleuchtet werden.“

Wegen seines allgemeinen Inhalts gehört auch der Vortrag des Dr. Zander über die *Bedeutung der körperlichen Übungen für die Entwickelung des Körpers und für die Gesundheit* hierher. Vor allem sei eine sichere Herrschaft über die Muskeln zu erwerben; dann erst schreite man zu einer weiteren Stärkung derselben durch schwierigere Übungen, um Behendigkeit, Entschlossenheit, Geistesgegenwart und persönlichen Mut zu entwickeln. Die Muskelthätigkeit ist einer der wichtigsten Faktoren für die vitalen Vorgänge unseres Körpers. In gesundheitlicher Beziehung stehen die körperlichen Übungen, bei denen nur wenige Muskelgruppen in Thätigkeit kommen, wie Reiten, Radfahren, Hiebfechten, denjenigen Übungen nach, bei denen alle Muskeln gleichzeitig oder alternierend benutzt werden, wie Turnen, Rudern, Schwimmen, Stofsfechten, Lawn-Tennis, Schlittschuhlaufen, Skilaufen. Diese Übungen sind auch ganz besonders geeignet, durch Vertiefung der Atmung eine Stärkung der Atmungsorgane und bei jugendlichen Individuen eine gute Entwickelung des Brustkastens zu bewirken. Selbstverständlich müssen die Übungen in frischer, reiner Luft vorgenommen werden. Am bedeutungsvollsten aber ist die Wirkung der Muskelthätigkeit auf das Herz und die Blutgefäfse. Von den systematisch betriebenen Körperübungen könnten anstrengende Märsche, Bergtouren, Laufen, Radfahren, Rudern am ehesten das Herz schädlich beeinflussen. Das macht gröfste Vorsicht zur Pflicht. Das Radfahren ist an und für sich eine empfehlenswerte Übung. Es kräftigt die Atmungsorgane, stärkt das Nervensystem und schafft eine vortreffliche Erholung von geistiger Arbeit. Aber Übungen, die bis zur völligen Erschöpfung getrieben werden, sind gesundheitlich schädlich und können sogar lebensgefährlich werden. Die häufigste Veranlassung zu solchen Übertreibungen giebt der sportsmäfsige Betrieb der Körperübungen von Vereinen. Ein

jeder sportliche Wettkampf bringt eine grofse Zahl von Gefahren für Leben und Gesundheit. Fast schädlicher aber noch als der Wettkampf selbst wirken die ihm vorausgehenden langdauernden Vorbereitungen, die Trainierung.

In einem Aufsatz, der *Schularzt* (über die Schulärzte vgl. Jb. V 38, 43, 44, 46 f.), spricht Dr. Dornblüth für einen solchen, der dafür sorge, dafs Baugrund und Bau des Schulhauses der Gesundheit der Lehrer und Schüler keine Gefahr bringen, dafs alle Schulzimmer hinreichend Licht und Luft haben, dafs die Subsellien richtig gebaut sind und richtig benutzt werden, — dafs die Zwischenstunden zur völligen Lufterneuerung benutzt werden und die Schüler also während derselben Raum und Gelegenheit haben, ohne gesundheitliche und andere Gefahren reine Luft zu atmen, Leib und Glieder zu recken und zu bewegen und den Geist ausruhen zu lassen. Diese Hauptgrundsätze, sagt der Verfasser, seien zwar überall anerkannt, aber sie würden bei einer Unzahl älterer Gebäude nicht befolgt, und es sei Pflicht der Ärzte, hier mit ihrer ärztlichen Autorität einzutreten. Auch eine gewisse Überwachung der für die Unterrichtspläne allgemein gültigen Vorschriften habe — in Gemeinschaft mit dem Direktor — der Schularzt auszuüben. Derselbe soll auch das verbindende und vermittelnde Glied zwischen Haus und Schule sein. Die hier und da gemachten Versuche, dem Schularzt die Behandlung kranker Kinder von Amts wegen zu übertragen, werden als verfehlt und wenigstens den deutschen Verhältnissen nicht entsprechend bezeichnet. Man darf nicht von Schulwegen die Eltern hindern, für ihre Kinder den Arzt ihres Vertrauens frei zu wählen.

Es sei nun noch einiger anderer Schriften gedacht.

In der Schrift über den *Schlaf* schliefst sich der Verfasser W. Fick in der Hauptsache den Anschauungen Herbarts an. Wachen und Schlafen betrachtet er mit ihm nur als eine dem Grade nach verschiedene Bethätigung des Seelenlebens: der Schlaf sei nur ein geringerer Grad des Wachseins; die Seelenthätigkeiten hörten im Schlaf nicht gänzlich auf, sondern würden nur mehr oder weniger gehemmt. Während des Schlafes bleibe eine gewisse geistige Spannung bestehen, die auf bestimmte Reize hin sofort das Erwachen herbeiführe. Es sei nicht in Abrede zu stellen, dafs bei einer wenn auch verhältnismäfsig geringen Zahl von Träumen alle menschliche Erklärungskunst scheitere, Träumen, die wirklich zukünftige oder in der Ferne sich vollziehende Ereignisse den Träumenden als gegenwärtig darstellten, Träumen, die man mit Schopenhauer als „Wahrträume" bezeichnen könne.

Die *Behinderung der Nasenatmung* und die durch sie gestellten pädagogischen Aufgaben behandelt K. Braukmann, und die *Anatomie und Symptomatologie der behinderten Nasenatmung* Dr. Bettmann. In Jb. V, 65 sind die die behinderte Nasenatmung betreffenden Schriften von Dr. Bresgen und Dr. Lenzmann ausführlich besprochen worden. Ihrer ist

auch in den vorliegenden Schriften gedacht. Es sei nur einiges als besonders beachtenswert hier angeführt. Vorzüge der Nasenatmung vor der Mundatmung sind 1. die Nase verdünnt die Einatmungsluft, 2. sie versorgt letztere mit Wasserdampf und reinigt sie 3. von Staub und anderen die Gesundheit gefährdenden Beimengungen. Dazu kommt, dafs die bei der Erkrankung der Atmungsorgane in Frage kommenden Mikroorganismen vom normalen Nasenschleim abgetötet werden; das giebt der Nase die Bedeutung als Gesundheitswächter. Die Behinderung der Nasenatmung ist sehr häufig und übt nicht allein auf die körperliche, sondern auch auf die psychische Entwickelung einen schädigenden Einflufs aus. Auch ein Zersetzungsprozefs in der Sprache kann bei Verlegung des Nasenluftwegs Platz greifen und diese oft bis zur Unverständlichkeit entstellen. Eingehend werden die vorbeugenden Mafsnahmen gegen diese Übel besprochen. Der zweite kürzere Aufsatz Dr. Bettmanns will die Pädagogen mit den Grundursachen und der pathologischen Anatomie und Symptomatologie der behinderten Nasenatmung bekannt machen. Der Hauptnutzen, den das gemeinsame Zusammenarbeiten von Arzt und Lehrer auf diesem Gebiet zu bringen vermag, beruht auch hier in der Erfüllung der Aufgabe seitens des Lehrers: sich eine möglichst weite Kenntnis dieser Erkrankung zu verschaffen und seinen Blick für die Erscheinungen derselben mehr und mehr zu verschärfen.

Der dritte Aufsatz des Dr. Küster, die *Kindererziehung auf naturwissenschaftlicher Unterlage,* gipfelt in dem Vorwurf gegen die jetzigen, vermeintlich vollständig verfehlten Erziehungsmethoden, an denen die Eltern, die Lehrer und ganz besonders der Staat mit seinen schablonenhaften, verfehlten Schulsystemen und seiner Scheu vor einer freiheitlichen individuellen Entwickelung unserer Jugend schuld sei.

Höchst instruktiv ist die Arbeit von Dr. Renlow, *Das menschliche Auge mit seinen Hilfsorganen,* anatomisch-bildlich dargestellt.

W. Siegerts *Erste Hilfe in Unglücksfällen und bei plötzlicher Erkrankung bis zur Ankunft des Arztes* ist allgemein verständlich, mit klaren Abbildungen versehen, unterscheidet genau das Wesentliche vom Unwesentlichen und legt besonderes Gewicht auf die Hinweisung zur Verhütung von Unfällen. Man könne fast immer mit dem einfachsten und überall vorhandenen Material auskommen. Einige „Merke“, die der Verf. voraussendet, mögen auch hier Platz finden. 1. Schicke bei jedem schweren Unfall sofort zum Arzt. Versäume dabei nie, ihm mitzuteilen, welcher Art der Unglücksfall ist, da er unter Umständen Instrumente mitbringen mufs. 2. Bei besinnungslosen Verunglückten verschaffe dir zunächst Kenntnis von etwaigen Verletzungen (Wunden, Arm- und Beinbrüchen), da du durch unvorsichtiges Transportieren grofses Unheil anrichten kannst. 3. Erst dem Verunglückten Hilfe leisten, dann ihn transportieren. 4. Dulde keine unnützen Zuschauer. 5. Schade bei der Hilfeleistung nicht. Sei ruhig und besonnen. 6. Benutze nie sogenannte Desinfektionsmittel (Karbol-

säure, Sublimat, Jodoform, Creosin usw.). Es sind durchweg starke Gifte, mit denen du Schaden anrichten kannst. Beschränke dich auf die Anwendung reiner Verbandwatte und sei peinlichst sauber. Die bedeutendsten Chirurgen begnügen sich mit der „Asepsis", d. h. der denkbar gröſsten Reinlichkeit. Auch die beliebten Riechmittel (Salmiakgeist u. a.) vermeide. Nicht selten gelangt etwas davon in die Lunge des Bewuſstlosen und vergiftet ihn. — Die Schrift ist sehr zu empfehlen.

Zum Schluſs sei auf die 2. umgearbeitete Auflage der Bennsteinschen Schrift, *Die heutige Schulbankfrage* (Jb. XI, 37) aufmerksam gemacht.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Schulgeschichte.

Ableiter, Oberstudienrat Dr., Zur Erinnerung an Oberstudienrat Dr. Bender. HG. S. 173 ff. — 21.

Aronstein, Dr. Ph., Die Entwicklung der höheren Knabenschulen in England. Marburg, Elwert. — 20.

Bach, D. Dr. Joseph, Probst Gerhoch von Reichersberg, ein bayerischer Scholastiker, über die Schulfeste in Augsburg im 12. Jahrhundert; — Lehrer und Schüler des Mittelalters in Bildern; — Reformbestrebungen der bayrischen Benediktiner auf dem Gebiete des Gymnasialwesens um 1708. s. Bayernheft.

Bartusch, Sem.-Oberl. P., Die Annaberger Lateinschule zur Zeit der ersten Blüte der Stadt und ihrer Schule im 16. Jhrh. Annaberg, Graser. — 3.

Bauch, G., Das Dekanatsbuch der philos. Fakultät (der Univ. Frankfurt a. O.) 1506—1540. = Erstes Heft der Akten und Urkunden der Univ. Frankfurt a. O. hrsg. von G. Kaufmann und G. Bauch unter Mitwirkung von P. Reh. Breslau, Marcus. — 15.

Bayernheft = Jahrg. VII Heft 1 der Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte hersg. von K. Kehrbach. Berlin, A. Hofmann & Co. — 16.

Bernhardt, Prof. Dr., Ph. Melanchthon als Mathematiker und Physiker. Wittenberg, Wunschmann. — 26.

Beyer, Otto W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. Langensalza, Beyer & Söhne. — 14.

Beyer, Oberl. Otto, Die Stellung der Schule im Mittelalter bis zur Zeit der Kreuzzüge. = Pg. des K. Friedrich-Wilhelms-Gymn. Posen. — 18.

Birt, s. Cohen.

Bischoff, Oberl. Dr. E. F., Das Lehrerkollegium des Nicolai-Gymn. in Leipzig 1816—1896/97. = Pg. — 2.

Blümner, Prof. Dr. H., Zur Erinnerung an Prof. Dr. Arnold Hug. Jahresh. des Vereins Schweiz. Gymn.-Lehrer S. 82 ff. — 25.

Bornemann, Prof. D., Melanchthon als Schulmann. Magdeburg, Creutz. — 26.

Börner, A., Die lat. Schülergespräche der Humanisten 1. = Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge hersg. von K. Kehrbach. I. Berlin, Harrwitz Nachf. — 29.

Brause, Dr. A., J. G. Stallbaum. Ein Beitrag zur Geschichte der Thomasschule in der ersten Hälfte des 19. Jahrh. I. = Pg. der Thomasschule in Leipzig. — 27.

Brüll, Dir. Dr. J., Urkundliches zur Geschichte des Heiligenstädter Jesuitenkollegiums. = Pg. — 6.

Claussen, Prof. Dr. J., Nachrichten über die Bibliothek des K. Christianeums in Altona nebst Verzeichnis ihrer Drucke aus dem 15. Jahrh. = Pg. — 2.

Cohen, Prof. Dr. H. und Birt, Prof. Dr. Th., Leopold Schmidt. NJ. 1896 S. 463 ff. — 27.

Debo, Dr. F., J. G. Fichte als Prophet einer nationalen Erziehung. Leipzig und Emmendingen, A. Dölter. — 23.
Detlefsen, Dir. D., Geschichte des K. Gymn. zu Glückstadt, 5. = Pg. — 5.
Diestelmann, R., Basedow. = Grofse Erzieher Bd. II. Leipzig, Voigtländer. — 21.
Dietrich, R., Friedrich Dittes. NB. 1896, 626 ff. — 22.
Eck, Reall., Studierende aus Wimpfen bis 1650. = Pg. der Grofsh. Realschule zu Wimpfen a. N. III. — 14.
Ellinger, Dr. G., Ph. Melanchthons Frühzeit. Monatsh. der Commenius.-Ges. Heft 3—6. — 26.
Eulitz, Oberl. G., Der Verkehr zwischen Vives und Budäus. = Pg. des K. Gymn. zu Chemnitz. — 28.
Flebbe, Dir. Dr., Einweihung des neuen Schulgebäudes der Oberreal- und Landwirtschaftsschule in Flensburg. — Fielitz, Stadtbaurat O., Beschreibung des neuen Schulgebäudes. = Pg. — 12. 2.
Freyer, Paul, Michael Neanders carmen scholasticum. = Festschr. der K. Klosterschule Ilfeld II. — 26.
Frisch, Franz, Biographien österreichischer Schulmänner. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. — 19 (23).
Geyer, Prof. Dr. M., Christoph Friedrich Rincks Studienreise 1783/84. Altenburg, Geibel. — 18.
Gruhl, Geh. Reg.-Rat E., Erinnerungen aus dem Leben des Geh. O.-Reg.-Rats und Curators der Univ. Bonn Dr Otto Gandtner. ZG. 1. — 24.
Günther, Prof. Dr. S., Geographischer Unterricht an einer Nürnberger Mittelschule in der Zeit vor Melanchthon (Cochläus), s. Bayernheft.
Gutsche, Dir. Prof. Dr., Urkunden zur Geschichte des Gymn. zu Stendal. II: Progymnasmata eiarina, Teil 2. = Pg. — 9.
Haag, Prof. Dr. F., Albrecht von Haller als Mitglied des bernischen Schulrats 1754—1758. SBl. S. 85 ff. — 24.
Heinisch, Gymn.-L. H., Urkundl. Beiträge zur Gesch. des Gymnasium poëticum in Regensburg. II. = Pg. des K. Alten Gymnasiums zu Regensburg. — 8.
Hermann, Prof. E., Voltaires pädagogische Ansichten. PA. S. 644 ff. — 28.
Ilfeld, Festschrift der K. Klosterschule. — 6. 22. 26.
Jordan, R., Beiträge zur Geschichte des städtischen Gym. zu Mühlhausen i. Th. III. = Pg. — 7.
Kämmel, Rektor Prof. Dr. O., Gedenkblätter zur Erinnerung an das Nicolaitanerfest 1897. Leipzig, Grunow. — 7.
— — Chr. Weise ein sächsischer Gymn.-Rektor aus der Reformzeit des 17. Jahrh. Leipzig, Teubner. — 29.
Keferstein, Dr. Horst, Zur Erinnerung an Ph. Melanchthon als Praeceptor Germaniae. = Pädagog. Magazin 91. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne. — 26.
Kehrbach, Karl, J. F. Herbarts sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge, 9. Bd. Langensalza, Beyer & Söhne. — 24.
Keiper, Dr. P., Das Lutherische Gymnasium zu Trarbach. BbG. S. 257 ff. — 10.
Kellner, weil. Geh. Regierungs- und Schulrat, Lebensblätter. Erinnerungen aus der Schulwelt. 3. Aufl. Freiburg i. B., Herder. — 25.
Kemmer, Dir. Dr., Die Realschule zu Wimpfen. = Pg. II. — 13.
Keuffel, Prof. K., Kurzer Bericht über die 250jährige Stiftungsfeier des K. Gymn. in Aurich. = Pg. — 3.
Kirn, Prof. Dr. O., Melanchthons Verdienst um die Reformation. — Leipzig, Dörffling & Franke. — 26.
Klähr, Dr. Th., Johannes Duräus. Monatshefte der Comenius-Ges. 1897, 3.—6. Heft. — 23.
Klaus, Rektor Dr., Gesch. der höheren Lehranstalt in Schwäb. Gmünd. = Pg. des K. Realgymn. in Gmünd. — 11.
Kohlmann, Prof. Dr., Lebensbilder des Dir. Prof. F. Richter und des Prof. W. Grofsrau. = Pg. des K. Gymn. zu Quedlinburg. — 26.
Krallinger, Prof. Dr., Über den Bau des Jesuiten-Gymn. zu Landsberg am Lech 1688—92, s. Bayernheft.
Krösch, Dir., Rückblick auf die letzten 25 Jahre des Prog. zu Hofgeismar. = Pg. — 6.

Künoldt, Sem.-Oberl., Caradeux de la Chalotais und sein Verhältnis zu Basedow. Oldenburg und Leipzig, Schulze. — 21.
Kuypers, Franz, Vives in seiner Pädagogik. NJ. S. 1 ff. — 28.
Leitritz, Oberl. J., Education and Scools in Early England. = Pg. des K. Marienstiftsgymn. zu Stettin. — 20.
Lothholz, Dir. Prof. Dr., Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit von Karl von Raumer. Fortgesetzt und ergänzt. Fünfter Teil. Pädagogik der Neuzeit in Lebensbildern. Gütersloh, Bertelsmann. - 30.
Lüdeke, Dir. Dr., Zur Geschichte der Realschule zu Steglitz. = Pg. — 13. 2.
Mann, Friedrich, J. H. Pestalozzis Ausgewählte Schriften mit Ps.' Biographie. 1. Bd. 5. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. — 26.
Messer, Dr. A., Die Reform des Schulwesens im Kurfürstentum Mainz unter Emmerich Joseph (1763—1774). Mainz, Kirchheim.
— — J. J. F. Steigenteschs Abhandlung von Verbesserung des Unterrichts der Jugend in den Kurf. Mainzischen Staaten 1771. Erster Teil. = Pg. des Grofsh. Gymn. zu Giefsen. — 16
Meyer, Prof. Dr. Paul, Christoph Schellenberg de visitationibus seu inspectionibus anniversariis scholae illustris Grimanae (1554—1575) mit den amtl. Berichten der Visitatoren. Mitteil. der Gesellsch. für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Heft 3, S. 209 ff. — 5.
Müller, Dir. Dr., Die ersten 25 Jahre des städtischen Gymn. zu Kattowitz. = Pg. — 6.
Neckel, Gymn.-L. Dr., Christian Conrad, ein Friedländer Dichter. = Pg. des Gymn. zu Friedland. — 22.
Neubaur, Prof. Dr., Aus der Gesch. des Elbinger Gymnasiums. = Pg. — 7.
Nöldeke, Dr. W., Von Weimar bis Weimar, 1872—1897. Leipzig, Voigtländer. — 18.
Pachaly, Rektor Prof., Geschichtl. und statist. Mitteilungen aus den ersten 25 Jahren des Städtischen Gymn. zu Freiberg. = Pg. — 11.
Peter, Prof. Dr., Übersicht über die Entwickelung des höheren Schulwesens in Ohlau. = Pg. des Städtischen Gymn. zu Ohlau. — 8.
Poten, Oberst a. D., Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zunge, 5. Bd. = Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. 18. Berlin, A. Hofmann & Co. — 29.
Presler, O., Übersicht über den Besuch der drei oberen Klassen der Oberrealschulen in Preufsen und im übrigen Deutschland. ZlS. S. 343 f. — 17.
Rasmus, Dir. Dr., Beiträge zur Geschichte des Alt- und Neustädtischen Gymn. zu Brandenburg a. H. I. Das neustädtische Lyceum (1330—1797). = Pg. — 3.
Reese, Dir. Dr., Entstehung und Ziele der Realschule zu Bielefeld. = Pg. — 12.
Renouard, Oberst z. D., Erinnerungen eines alten Rofslebers. Berlin, Schall & Grund. — 14.
Russell, Prof. Dr., Die Universität von Colorado. ZaU. III, S. 1 ff. — 20.
Sachsen, Dritter Bericht über die gesamten Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreiche Sachsen. Dresden, Heinrich. — 17.
Sallwürk, Dr. E. von, Pestalozzi. = Grofse Erzieher, Bd. 1. Leipzig, Voigtländer. — 26.
Scherer, H., Praeceptor Germaniae. NB. S. 136 ff. — 26.
Schmidt, Prof. Dr., Die bayerische Edelknabenordnung vom Jahre 1576, s. Bayernheft.
Schneider, Dir. Dr., Beiträge zur Geschichte der Höheren Bürgerschule und Grofsh. Realschule zu Oppenheim a. Rh. von 1847—97. = Pg.; Festbericht über die Feier des 25jährigen Bestehens der Anstalt. Mainz, Quasthoff. — 12.
Schneider, Oberl. Dr., Die Gelehrtenbriefe der Gothaer Gymn.-Bibliothek aus dem 16. und 17. Jahrh. = Pg. des Herz. Gymn. Ernestinum zu Gotha. — 1.
Schuller, Dr. R., Geschichte des Schäfsburger Gymnasiums, Forts. und Schlufs. = Pg. — 8.
Schulz, Dir. F., Zur Geschichte der Städtischen Realschule zu Potsdam seit 1822. = Pg. — 13.
Schwarz, Prof. J., Geschichte der Savoy'schen Ritterakademie in Wien von 1746—78. Wien und Leipzig, Braumüller. — 15.

Sell, Prof. Dr., Philipp Melanchthon, der Lehrmeister des protestant. Deutschland. Freiburg i. B. und Leipzig, Mohr. — 26.
Seyffarth, L. W., Pestalozzis Lienhard und Gertrud, Auszug in einem Bande. Liegnitz, Seyffarth. — 26.
Simon, Dir. Dr.. Abrifs der Geschichte der Königl. Realschule zu Berlin, I, 1747—1814. = Pg. des Königl. Real-Gymn. zu Berlin. — 10.
Steinbrück, Prof., Zur Geschichte des Cösliner Gymnasiums. = Pg. — 4.
Stroux, Prof., Zur Geschichte des Hagenauer Gymn. in den Jahren 1871—96. = Pg. — 6.
Tetzner, Dr. F., Geschichte der deutschen Bildung und Jugenderziehung von der Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen. Gütersloh, Bertelsmann. — 18.
Tews, J., Das Volksschulwesen in den grofsen Städten Deutschlands. = Pädagog. Magazin, H. 87. Langensalza, Beyer & Söhne. — 18.
Thiele, Dir. Dr., Neue Briefe von Matthäus Dresser. Erfurt, Bartholomäus. — 22.
Thilo, Flügel, Rein, Rude, Herbart und die Herbartianer. Langensalza, Beyer & Söhne. — 25.
Tobien, Dir. Dr., Geschichte der lat. Schule in Schwelm von 1597—1897. = Pg. des Progymn. und der Realsch. zu Schwelm. — 9.
Tüselmann, Otto, Eine Studienreise durch Italien im Jahre 1562. Nach Briefen des Joh. Caselius. = Festschr. der K. Klosterschule Ilfeld, VI. — 22.
Uhlig, Dir. Dr., Ernst Curtius. HG. S. 57 ff. — 22. — Dr. Johann Stauder. HG. S. 31 ff. — 28.
Volz, Dir. Prof. Dr., Zur Geschichte des K. Friedrichs-Gymn. zu Breslau. = Pg. — 4.
Walther, Prof. D., Melanchthon als Retter des wissenschaftlichen Sinns. Leipzig, Dörffling & Franke. — 26.
Waterstraat, Rektor, Joh. Christ. Schinmeyer. Gotha, Thienemann. — 27.
Wegener, Dir. Dr., Die Altertumssammlung des Gymn. zu Neuhaldensleben. = Festschrift der Anstalt I. — 2.
Wernicke, Dir. Prof. Dr., Die Einrichtung der Realschule von 1892 und ihre Berechtigungen. = Pg. der Städtischen Oberrealsch. zu Braunschweig. — 17.
Wetekamp, Oberl., Schulreformen und Schulreformbestrebungen in den skandinavischen Ländern. = Pg. des Realgymn. zum heil. Geist in Breslau. — 19.
Wirth, Dir., Geschichte der Realschule zu Markirch. 2. Teil. = Pg. — 12.
Wittmer, Dr. G., Joseph Arthur Graf von Gobineau. Monatsh. der Comenius-Ges. 1897, Heft 1. 2. — 24.
W. S., Das Kreuznacher Gymnasium unter preufsischer Herrschaft. Kreuznach, Kreuznacher Zeitung. — 7.
Zahn, Dir. Dr., Die Einweihung des neuen Gymnasialbaus für das K. ev. Gymnasium Adolfinum in Mörs. = Pg. — 7.
Zenzes, Dir. Dr., Einiges aus der Geschichte des K. Gymnasiums in Wongrowitz während seines 25jährigen Bestehens. = Pg. — 7.

II. Schulverfassung.

Altona-Ottensen, Bericht über die Einweihung des neuen Realschulgebäudes. = Pg. — 39.
Bartels, Direktor Dr. E., Der Frankfurter Lehrplan. I. Zur Orientierung. = Jahresbericht der Realschule in Schöneberg. — 13.
Bauer, R.. Für welche Schulen erscheint der Handarbeitsunterricht am wichtigsten? ZPhP. 4. Jahrgang S. 190 ff. Langensalza, Beyer & Söhne. 1897. — 37.
Baumann, Prof. Dr. Julius, Über Willens- und Charakterbildung auf physiologisch-psychologischer Grundlage. Berlin, Reuther & Reichard. — 30.
Baumeister, Dr. A., Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. I. Band, 2. Abteilung: Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika. München 1897, Becksche Verlagsbuchhandlung. — 4.
Berlin, Chronik der Königl. Friedrich Wilhelms-Universität für das Rechnungsjahr 1896/97. 10. Jahrgang. Berlin, J. Becker.

Bonn, Königl. Gymn. in, Die Büchersammlung. I. Teil. = Pg.
Braasch, Dr. Aug., Wie bringt man einen Schüler durchs Gymnasium, ohne dafs er sitzen bleibt oder sich überanstrengt. Lübeck, Max Schmidt. — 35.
Bräutigam, Dr. L., Proben von Schulfeierlichkeiten. LL. 52 S. 29 ff. — 38.
Breslau, Städt. evangel. Gymn. zu St. Elisabeth in, Katalog der Lehrerbibliothek. III. Teil von Oberl. Dr. Linke. = Pg.
Brühl, Progymnasium in, Katalog der Lehrerbibliothek, zusammengestellt von Direktor Dr. Mertens. = Pg.
Cauer, Direktor Dr. P., Charakter und Bildung. Über Idealismus. Schulreden. Flensburg, Huwald. — 41.
Comenius-Kalender für das Jahr 1898. 2. Jahrgang. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung.
Debo, Dr. F., J. G. Fichte als Prophet einer nationalen Erziehung. Leipzig und Emmendingen, Albert Dölter. — 23.
Dettweiler, Direktor Dr., Zur Schularztfrage. Sonderabdruck aus ZG. S. 641 ff. — 41.
Direktoren-Versammlung der Provinz Schlesien. Berlin, Weidmann. — 36 und 46.
Donnersberg, Realanstalt am, Vaterländische Schülerfeste. I. Armin, der Befreier Deutschlands. Kirchheimbolanden, K. Thieme. — 38.
Dörpfeld, F. W., Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. 2. Ausgabe. Gütersloh. Bertelsmann. — 9.
Düsseldorf, Städtische Realschule an der Prinz Georgstrafse. = Pg. — 39.
Ebbinghaus, H., Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. Hamburg und Leipzig, Leopold Vofs. — 28.
Egidy, M. von, Gedanken über Erziehung. Bonn, Soenneckens Verlag. — 22.
Elberfeld, Städt. Realgymn. in, Katalog der Schülerbibliothek. = Pg.
Elberfeld, Oberrealschule in, Katalog der Lehrerbibliothek. II. Teil. Zusammengestellt von Oberl. Dr. Kröger. = Pg.
Erdenberger, Dr., Das Avancement der akademisch gebildeten Justizbeamten und Lehrer im sächsischen Staatsdienste in den Jahren 1886—1896. Eine Kritik des Stellenetats. Leipzig 1897, Rengersche Buchhandlung. — 50.
Erinnerungen an meine Schuljahre. (Enthält u. a. einen geschichtlichen Teil: Das Werden des deutschen Volkes und des deutschen Staates von Prof. Dr. Alfr. Meyer, ein mit Bildnissen berühmter Männer versehenes Poesiealbum, ein Tagebuch mit Handzeichnungen von S. Lepinsky, mit Versen von Klothilde Frey und ein Photographiealbum). Berlin-München, August Thümecke Nachf.
Eulenburg, Geheimrat Prof., Unterrichtshygienische Forderungen für die unteren Gymnasialklassen. Deutsche Medicinische Wochenschrift. 1897. — 29.
Faust, Kuno, Jugendquälerei. Im Namen der Unmündigen verfafst. München, Aug. Schupp. — 25.
Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Langensalza, Beyer & Söhne. — 32.
Fränkel, Oberl. Dr. A., Kulturbilder aus der freien Schweiz. Strafsburg, Schlesier & Schweikhardt. — 38.
Friedel, Direktor Dr. O., Schulfeierlichkeiten und Schulfestspiele. LL. 50 S. 91 ff. — 38.
Fröhlich, Dr. G., Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys in ihren Grundlehren gemeinverständlich dargestellt und an Beispielen erläutert. Wien, A. Pichlers Witwe. — 20.
Fuchs, A., Die Analyse pathologischer Naturen im II. Heft der Beiträge zur pädagogischen Pathologie. Gütersloh, C. Bertelsmann. — 25.
Gera, Realgymn. in, Katalog der Lehrerbibliothek. Herausgeg. von Oberl. Dr. P. Hundius. = Pg.
Goethegymnasium. Festschrift zur Einweihung des Goethegymnasiums in Frankfurt a. M. Herausgeg. vom Lehrkörper der Anstalt. Frankfurt a. M., Gebrüder Knauer. — 11.
Graudenz, Städt. Realschule in, Verzeichnis der Schülerbibliothek von Oberl. H. Manstein. = Pg.
Gülde, Dr. Q., Markus Caelius. Ein Schulfestspiel. Bonn, Karl Georgi. — 39.
Haufsig, Pfarrer, Die Schulsparkassen. Bielefeld, A. Helmich. — 46.

Heilmann, Seminardirektor Dr. K., Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. — 20.
Henke, Direktor Dr. O., Der Unterricht in der Stenographie auf höheren Lehranstalten. = Pg. des Gymn. in Bremen. — 36.
Herberholz, H., Ausführlicher Lehrplan für mittlere höhere Schulen. Hannover, K. Meyer (G. Prior). — 10.
Hering, Seminaroberl. W., Welche Aufgabe hat die preufsische Volksschule gegenüber den sozialistischen Irrtümern und Entstellungen. Bielefeld, A. Helmich. — 19.
Hintz, Rektor O., Die Erziehung abnormer Kinder in Normalschulen. NB. 1897 S. 188 ff., 243 ff., 306 ff. — 26.
Hoffmann, Max, Neueste Satzungen und Bedingungen für die Erwerbung des Doktorgrades bei den philosophischen Fakultäten der deutschen Universitäten. Nebst einem Anhange. Nach amtlichen Unterlagen zusammengestellt und herausgegeben. Leipzig, M. Hoffmann. — 47.
Holfeld, Direktor Prof. Dr. H., Einführungsrede = Pg. des Realgymn. in Essen. — 41.
Höpken, Oberl. Dr. J., Festrede am Geburtstage Sr. Majestät des Kaisers und Königs. = Pg. des Königl. Wilhelmsgymn. in Emden. — 41.
Hornstein, Prof. Dr. Fr., Zwei Festreden. = Pg. des Realgymn. in Kassel. — 40.
Horstmann, Oberl. W., Die Stenographie und die höhere Schule. = Pg. des Königl. Gymn. in Lingen. — 36.
Hückmann, Fr., Was lehrt Diesterweg über die Berücksichtigung der Individualität. Bielefeld, A. Helmich. — 35.
Jäger, Fr., Absolutorialaufgaben in Bayern aus dem Deutschen, Französischen und Englischen. Würzburg, Stahelsche Verlagsanstalt. — 15.
Jäger, Direktor Dr. Oskar, Lehrkunst und Lehrhandwerk. Aus Seminarvorträgen. Wiesbaden, Kunzes Nachfolger. — 33.
Jaeger, Dr., Kgl. Pfarrer, Wille und Willensstörungen. Langensalza, Beyer & Söhne. — 32.
Jena, Aus dem Pädagogischen Universitätsseminar in, Heft VII. Langensalza, Beyer & Söhne. — 48.
Ilfeld, Königl. Klosterschule in, Bericht über die Jubelfeier der Anstalt. = Pg. — 39.
Keferstein, Dr. K., Zur Frage des Egoismus. Langensalza, Beyer & Söhne. — 32.
— — Aufgabe der Schule in Beziehung auf das sozial-politische Leben. 2. Aufl. Ebenda. — 32.
Kermann, E. C., Ein Interview Goethes im Jahre 1896. Authentische Bruchstücke einer spiritistischen Unterhaltung. Erlangen 1897, Fr. Junge. — 37.
Kiepert, A., Festspiel zur 100jährigen Geburtstagsfeier Kaiser Wilhelms des Grofsen. Hannover, A. Kiepert. — 39.
Kinderfehler. Ztschr. für pädagog. Pathologie und Therapie. Herausgegeben von Dr. med. Koch, Direktor der Kgl. Staatsirrenanstalt Zwiefelten in Württemberg, von Chr. Ufer, Rektor der Reichenbachschulen in Altenburg und Dr. theol. und phil. Zimmer, Prof. der Theologie und Direktor des Predigerseminars in Herborn. Langensalza, Beyer & Söhne. — 26.
Kraepelin, Prof. Dr. E., Zur Überbürdungsfrage. Jena, G. Fischer. — 26.
Kunhardt, Otto, Wanderjahre eines jungen Hamburger Kaufmanns. Eine Reise um die Erde in 1000 Tagen. Mit Abbildungen und Übersichtskarten. Berlin, Dietr. Reimer. — 38.
Lachmund, Oberl. Dr., Ferienkursus in Paris. = Pg. des Grofsherzogl. Realgymn. in Schwerin i. M. — 49.
Lange, Dr. A., Die sogen. kleinen Ausarbeitungen. LL. 52 S. 34 ff. — 35.
Lentz, Dr. E., Die bisherige Entwickelung der Reformschulen. CoB. 1897 S. 71 ff. — 13.
Linde, E., Persönlichkeitspädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsweise Rudolf Hildebrands. Leipzig, R. Richter. — 20.
Malfertheiner, Professor A., Vergleichende Statistik des Unterrichtserfolgs der österreichischen Gymnasien. Wien, A. Pichlers Witwe. — 17.
— — Statistische Tabellen als Ergänzung der vergleichenden Statistik des Unterrichtserfolgs der österreichischen Gymnasien. Ebenda. — 17.

Marx, Prof. H., Reform des Elementarunterrichts in der Vorschule und Abschlufs dieses Unterrichts in der Sexta. Eine pädagogisch-kritische Studie. = Pg. der Wöhlerschule in Frankfurt a. M. — 15.

Meyer, Prof. Peter, Aus dem Gebiet jenseits der Unterrichtsmethodik. Bielefeld, A. Helmich. — 35.

Moosherr, Dr. Th., Die theoretische Voraussetzung der Pädagogik in VSG. 26. Jahresheft S. 32 ff. Aarau, Sauerländer & Co. 1896. — 21.

Nachrichten, statistische, über die humanistischen Anstalten im Königreich Bayern am Schlusse des Schuljahrs 1895/96. BbG. 1896 S. 749 ff. — 17.

— statistische, über den Stand des Gelehrtenschulwesens in Württemberg auf den 1. Januar 1897. KW. 1897 S. 81 ff. — 16.

— statistische, über den Stand des Realschulwesens in Württemberg auf den 1. Januar 1897. KW. 1897 S. 97 ff. — 17.

Nieden, Dr. J., Allgemeine Pädagodik auf psychologischer Grundlage und in systematischer Darstellung. 2. Aufl. Strafsburg i. E., Strafsb. Druckerei und Verlagsanstalt, vormals R. Schultz & Co. 1897. — 20.

Ostermann, Dr., und Wegener, L., Lehrbuch der Pädagogik. Erster Band. 2. Aufl. Oldenburg, Schulzesche Hofbuchhandlung. — 20.

Pabst, Dr. P., Am Fufse des Kyffhäusers. Patriotisches Festspiel in einem Aufzuge. Mühlhausen in Thür., G. Danner. — 39.

Pape, Oberl. E., Erziehliches Zusammenwirken von Schule und Elternhaus. = Pg. des Realgymn. in Siegen. — 19.

Penzig, Dr. R., Die ersten Moralunterweisungen der Kinder. Bern, A. Siebert. — 35.

Petersilie, Prof. Dr. A., Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern. Zwei Bände. Leipzig, C. L. Hirschfeld. — 6.

Pfeifer, Schuldirektor O., Mehr Aufsicht, mehr Sitte. Weckrufe und Winke zur Förderung der Jugend. Leipzig, Wunderlich. — 22.

Pietzker, Prof. F., Über Schulprüfungen. BhS. 1897, S. 70 ff. — 15.

Pilz, Dr. K., Haus und Schule — Hand in Hand, der einzig richtige Weg zur Jugenderziehung. Leipzig, H. J. Naumann. — 19.

Polack, Kgl. Schulrat Fr., Was dem Lehrerstande und der Schule noch fehlt. A. Drei Lebensfragen des Lehrerstandes. Bonn, Soenneckens Verlag. — 49.

— — B. Drei Lebensfragen der Schule. Ebenda. — 49.

Polaschek, A., Reform der Prüfungen der Kandidaten des Mittelschullehramts. Msch. 1897, S. 146 ff. — 47.

Prag, Bericht der Lese- und Redehalle der deutschen Studenten in Prag. Prag, im Verlag derselben. — 38.

Prüfungsordnung, Die Grundzüge einer neuen, für das humanistische Lehramt in Württemberg. KW. 1897, S. 137 ff. — 46.

— Die Grundzüge einer neuen, für das realistische Lehramt in Württemberg. KW. 1897, S. 179 ff. — 47.

Radtke, Direktor Dr., Rede bei der Entlassung der Abiturienten. = Pg. des Königl. Evangel. Gymn. in Ratibor. — 40.

Rawitsch, Realgymn. zu, Umwandlung des Realgymn. in ein Gymnasium. = Pg. — 14.

Realschulmännervereins, Mitteilungen des Allgemeinen deutschen, Delegiertenversammlung in Hannover am 12. u. 13. Juni 1897. Osterwieck a. H., A. W. Zickfeldt. — 13.

Rein, Prof. W., Zur Frage der Ausbildung von Erziehern für das höhere Lehramt. ZPhP. 4. Jahrg., S. 276 ff. Langensalza, Beyer & Söhne, 1897. — 48.

Reinhardt, Dir. Dr., Vortrag über die Bedeutung des gemeinsamen Unterbaus für die höheren Schulen. Abgedruckt in den Mitteilungen des Vereins für Schulreform in Bayern, No. 7, April 1897, und in RhS. No. 4, 1897 und No. 1, 1898. — 12.

Rentrop, Oberl. Aug., Elternhaus und höhere Lehranstalt. = Pg. der Oberrealschule u. des Progymn. in Rheydt. — 19.

Richter, Dr. G., Vier Schulreden. = Pg. des Grofsherzogl. Gymn. in Jena. — 40.

Richter, Rektor Prof. Dr. R., Die Geldfrage in der Gymnasialpädagogik. Vortrag, gehalten in der pädagogischen Abteilung der 24. Versammlung

deutscher Philologen und Schulmänner in Dresden. NJ. 1898, II, 2, S. 95 ff. Vergl. Verhandlungen jener Versammlung, zusammengestellt von Oberl. Dr. R. Albrecht. S. 67 ff. Leipzig, B. G. Teubner. — 45.

Ritter, Direktor Dr. B., Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Mädchenschulen. Weimar, Böhlaus Nachfolger. — 23.

Rothe, R., Die Vorbereitung des Knaben für Sexta oder Quinta. Bunzlau, E. Muschket. — 16.

Rumpe, Prof. P., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander. Ein offener Brief an Eltern und Pfleger. = Pg. des Königl. Realgymn. in Rawitsch. — 19.

Saalfeld, Herzogl. Realgymn. in, Katalog der Lehrerbibliothek. II. Teil von Oberl. Heller. = Pg.

Sallwürk, E. von, Ferientage. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. — 32.

Schaefer, Friedrich, Wie erzieht die Schule zur Arbeitsfreudigkeit? in seiner Schrift: Schule und Arbeit. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. — 32.

Schiller, Geh. Oberschulrat Prof. Dr. H., Der Stundenplan. Ein Kapitel aus der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Berlin, Reuther & Reichard. — 8.

Schilling, Dr. weil. o. Prof. der Philosophie in Giefsen, Die verschiedenen Grundansichten über das Wesen des Geistes. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. — 30.

Schlee, Direktor Dr., Die Geschichte des Altonaer Realgymnasiums in den ersten 25 Jahren seines Bestehens. = Pg. — 10.

Schlegel, E., Die Quellen der Berufsfreudigkeit. Langensalza, Beyer & Söhne. — 48.

Schneidemühl, Königl. Gymn. in, Katalog der Schülerbibliothek. = Pg.

Schneiderhan, Oberl. am Königl. Schul-Lehrerseminar in Gmünd, Der Anfänger. Theoretisch-praktische Anleitung zum Unterricht im ersten Schuljahr für Lehrer u. Schulamtskandidaten. 3. Aufl. Freiburg i. Br., Herder.

Schröder, Dr. H., Ausgleichende Gerechtigkeit, eine Pflicht der Regierung und der Volksvertretung auch gegen die Oberlehrer. Kiel u. Leipzig, Lipsius & Tischer. — 49.

Schubring, Direktor Dr., Rede bei den Schulfeierlichkeiten am Katharineum in Lübeck. = Pg. — 41.

Schularztfrage, Die. Zwei dem XXV. Deutschen Ärztetage am 11. Sept. 1897 von Dr. med. Thiersch in Leipzig u. Gymnasialdirektor Dr. Dettweiler in Darmstadt erstattete Berichte. — 41.

Schultze, Ernst, Volkshochschulen und Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung. Mit einer Einleitung von Dr. Ed. Reyer in Wien. Leipzig, G. Freund. — 18.

Sondershausen, Fürstl. Realschule in, Lehrgang und Lehrziele von Direktor Dr. Töpfer. = Pg.

Sorgenfrey, Ph., Die Ausführung der neuen Lehrpläne. ZG. 1897, S. 449 ff. — 10.

Spielmann, Wilh., Handbuch der Anstalten und Einrichtungen zur Pflege von Wissenschaft und Kunst in Berlin. Berlin, Mayer & Müller.

Statistik der badischen Mittelschulen im Schuljahr 1896/97. SwS. 1897, S. 165 ff. — 17.

Staudinger, Prof., Die objektive Apperzeption und ihre pädagogische Bedeutung. = Pg. des Grofsherzogl. Gymnasiums u. der Grofsherzogl. Realschule in Worms. — 25.

Steglitz, Realschule zu, Das neue Schulgebäude und seine Einweihung. = Pg. — 39.

Steinhausen, Direktor Dr., Reden und Ansprachen. Greifswald, Julius Abel, 1897. — 41.

Stoerl, Dr., Zur Geschichte und Verfassung des gewerblichen und kaufmännischen Unterrichtswesens in Leipzig. Leipzig, Seemann & Co. — 20.

Sully, Dr. James, Untersuchungen über die Kindheit. Aus dem Englischen übertragen und mit Anmerkungen versehen von Dr. J. Stimpfl. Leipzig, Ernst Wunderlich. — 25.

Supprian, Schulrat K., Kgl. Seminardirektor a. D., Frauengestalten in der Geschichte der Pädagogik. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung.

Thaer, Direktor Dr., Ziel und Einrichtung der Oberrealschule. = Pg. der Realschule vor dem Holstenthore in Hamburg. — 40.
Toischer, Dr. W., Die Macht der Schule. Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausgegeben vom Deutschen Verein gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. (No. 225). Prag, F. Haerpfer. — 22.
Ufer, Rektor Chr., Dietrich Tiedemanns Beobachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Mit Einleitung und mit einem Litteraturverzeichnis zur Kinderpsychologie. Altenburg, Oskar Bonde. — 25.
Uhlig, Geh. Hofrat Dr. G., Über die Abschlufsprüfung am Ende der Untersekunda. Vortrag, gehalten in der pädagogischen Abteilung der 24. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Dresden. HG. Heft III/IV, 1897. Vgl. auch Verhandlungen jener Versammlung, zusammengestellt von Oberl. Dr. R. Albrecht. S. 61 ff. Leipzig, B. G. Teubner. — 14.
Unterstützungskasse der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten in Berlin und der Provinz Brandenburg. Verwaltungsjahr 1896/97. Druckschrift No. 1. — 49.
Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer, 27. Jahresbericht des. (Enthält die Nachrufe für Prof. Tobler, Dr. E. Staub und Dr. E. Götzinger.) Aarau, H. R. Sauerländer & Co.
Verwaltungsberichte. Zusammenstellung von Abschnitten allgemeiner Bedeutung aus den Bescheiden auf die erstatteten Verwaltungsberichte über die Gymnasien und Progymnasien für 1892/93 bis 1895/96. CB. 1897, S. 431 ff. — 1.
Volkelt, Professor Dr. Joh., Psychologie und Pädagogik. Vortrag, gehalten in der pädagogischen Abteilung der 24. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Dresden. NJ. 1898, II, 2, S. 65 ff. Vergl. auch Verhandlungen jener Versammlung zusammengestellt von Oberl. Dr. R. Albrecht. S. 58 ff. Leipzig, B. G. Teubner. — 24.
Wagner, Dr. L., Unterricht und Ermüdung. Ermüdungsmessungen an Schülern des Neuen Gymnasiums in Darmstadt. Berlin, Reuther & Reichard. — 27.
Walter, Direktor, Über die Erziehung der Jugend durch Schule und Haus. = Pg. der Musterschule in Frankfurt a. M. — 19.
Wernicke, Direktor Dr. A., Das Gymnasium und sein sogenanntes Monopol. PA. 1897, S. 413 ff. — 13.
Wetekamp, Oberl. W., Schulreformen und Schulreformbestrebungen in den skandinavischen Ländern. = Pg. des Realgymn. z. heiligen Geist in Breslau. — 14.
Wetschner und Hoerenz, Deutscher Schülerkalender. Taschenbuch für Schüler höherer Lehranstalten auf das Jahr 1898. 3. Jahrgang. Dresden, Morchels Buchhandlung.
Widmann, Vom Takte des Lehrers. Gm. S. 290 ff. u. 330 ff. — 22.
Wolfenbüttel, Samsonschule zu, Der Neubau der Anstalt. = Pg. — 39.
Wychgram, Direktor Dr. J., Handbuch des höheren Mädchenschulwesens. Leipzig, R. Voigtländers Verlag, 1897. — 18.

III. Evangelische Religionslehre.

Bähring, B., Protestantischer Pfarrer und Senior in Minfeld, Pfalz, Friedrich Fröbel als Erzieher. = CoB. V, 100 ff. — 9.
Bauer, K., Direktor des Pädagogiums der Brüdergemeinde zu Niesky O.-L., Die Mitarbeit der Gebildeten an der inneren Mission. Vortrag. Danzig, Evangelische Vereinsbuchhandlung. — 32.
Baumgarten, O., Professor der Theologie in Kiel, Leitsätze über die Schrift: Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des Protestantismus. = ZPhP. IV, 2, 118 ff. — 10.
Bickel, K., Pfarrer in Wiesbaden, Die christliche Lehre. Für Kirche, Schule und Haus. Fünfte umgearbeitete Auflage. Leipzig, Jansa. — 26.
Böhme, Oberl. Dr. W., Über den evangelischen Religionsunterricht an der Realschule. = Pg. No. 581. Chemnitz. — 5.
Bruns, J., Lehrer in Oldenburg, Alphabetisches Verzeichnis der im Religionsunterricht gebräuchlichsten Bibelsprüche. Oldenburg, Schulze. — 26.

Cohrs, F., Pastor prim. zu Eschershausen, Philipp Melanchthon, Deutschlands Lehrer. Ein Beitrag zur Feier des 16. Februar 1897. Halle, Niemeyer in Komm. — 30.

Dorner, D. Dr. A., Festrede zur 400jährigen Geburtstagsfeier Melanchthons. Königsberg, Hartung. — 29.

Ehwald, R, Philippus Melanchthon als Gelehrter, Lehrer, Schulmann und Genosse Luthers. Rede. Gotha. Fr. Andr. Perthes. — 30

Eickhoff, Prof. Dr. H., Zwei Schriften des Basilius und des Augustinus als geschichtliche Dokumente der Vereinigung von klassischer Bildung und Christentum. = Pg. Domschule Schleswig. — 29.

Fischer, Prof. F., Die Frage nach dem Wesen des Wunders; Beiträge zur Behandlung der Frage im Religionsunterricht der Prima. = Pg. No. 604. Blaubeuren, ev. theol. Seminar. — 6.

Glatzel, R. W., Rechtsanwalt in Berlin, Religionsunterricht der Dissidentenkinder. Eine gemeinverständliche Darstellung nach quellenmäfsigem Material. Berlin, Rockenstein. — 7.

Grassmann, R., Biblische Geschichte des Alten Testaments für höhere Schulen. Mit mehreren Karten und Abbildungen. Stettin, Grassmann. — 20.

— — Biblische Geschichte des Neuen Testaments für höhere Schulen. Mit drei Karten. Ebenda. — 20.

Hauck, Professor Dr. Albert, Der Kampf um die Gewissensfreiheit. Leipzig, Seele & Co. = Hochschul-Vorträge für Jedermann, Heft VI. — 32.

Haupt. C., Melanchthons und seiner Lehre Einflufs auf Maximilian II. von Österreich. = Pg. No. 264. Melanchthon-Gymn. Wittenberg. — 30.

Herberholz, Direktor H., Alfeld, Aus tiefer Not schrei ich zu dir. Lehrprobe im Anschlufs an „Grundzüge zur Behandlung des Kirchenliedes“, Heft 45. = LL. 52. — 28.

Holtheuer, Oberl. Dr. Bruno, Die Gründung der angelsächsischen Kirche. = Pg. No. 236. Gymnasium Aschersleben. — 29.

Hoerenz, Oberl. Karl, Entwurf eines Biblischen Nachschlagebuches für Realschüler. = Pg. No. 127. 12. städt. Rsch. Berlin. — 24.

Just, Dr. K., Direktor der städtischen Schulen in Altenburg, Der abschliefsende Katechismus-Unterricht. Heft II. Altenburg, Pierer. — 27.

Kautzsch, Emil, Prof. der Theol. in Halle, Abrifs der Geschichte des alttestamentlichen Schrifttums nebst Zeittafeln zur Geschichte der Israeliten und anderen Beigaben zur Erklärung des alten Testaments. Sonderabdruck aus den „Beilagen“ zu der vom Verfasser herausgegebenen Übersetzung des alten Testaments. Freiburg i. B. und Leipzig, Mohr. – 14.

Klein, Professor Th., Biblische Geschichte für die ersten Schuljahre. Mit 42 bildlichen Darstellungen von Schnorr von Carolsfeld und einem Anhang: Gebete und Lieder. Giefsen, Roth. — 21.

Koppelmann, Lic. Dr. W., Oberlehrer in Ilfeld. Deutsche Synopse. Berlin, Reuther & Reichard. = Hilfsmittel usw. von Evers und Fauth, Heft 12—14. — 21.

Körner, Th., Der Weg zum Ziele. Eine Mitgabe fürs Leben. Mit einem Vorworte von L. Altenburg, Körner. — 32.

Kübel, Robert, † D. und ordentl. Professor der Theol. in Tübingen, Bibelkunde. Zweiter Teil. Das Neue Testament. Sechste Auflage. Stuttgart, Steinkopf. — 17.

Leimbach, Karl L., Lic. theol., Dr. phil., Königl. Provinzial-Schulrat in Breslau. Leitfaden für den evangelischen RU. in den höheren Lehranstalten. I. Teil. Unter- und Mittelstufe. Dritte nach den neuen preufsischen Lehrplänen umgearbeitete, verbesserte Auflage. Ausgabe A. Für die nichtschlesischen höheren Lehranstalten. Ausgabe B. Für die Provinz Schlesien. II. Teil. Oberstufe. Zweite Auflage. Ausgabe A und B. Hannover und Berlin, Carl Meyer. — 13.

Leixner, O. von, Christentum und bildende Kunst. Ein Vortrag. Berlin, Nauck. — 32.

Lentz, Ferd., Bad. Hofrat und Direktor des Lehrerseminars in Karlsruhe, Anleitung zur Behandlung der Biblischen Geschichte. II. Teil. Die Geschichten des Neuen Testaments. Karlsruhe, Lang. — 22.

Lipsius, R. A., Glauben und Wissen. Ausgewählte Vorträge und Aufsätze. Berlin, Schwetschke & Sohn. — 28.
Lorenz, Prof. A., Die Arbeit und die Religion. = Pg. No. 212. Schweidnitz. — 32.
Lüttgert, Direktor a. D. Bielefeld. = LL. 51. 27.
Mehlhorn, D. P., Pastor an der evang.-reformierten Gemeinde in Leipzig, Die Bibel, ihr Inhalt und geschichtlicher Boden. Ein Hilfsbuch. Leipzig, Barth. — 15.
Müller, Th., weil. Pfarrer und Super. der Diöcese Siegen, Der Heidelberger Katechismus. Siegen, Montanus. — 26.
Naumann, Pfarrer Fr., Gotteshilfe. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 32.
Nestle, Eberhard, Einführung in das Griechische Neue Testament. Mit 8 Handschriften-Tafeln. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 24.
Netoliczka, Dr. O., Gymn.-Professor in Kronstadt, Lehrbuch der Kirchengeschichte. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 28.
Reineckes Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte, neu bearbeitet von G. Guden, Königl. Seminardirektor. Erster Teil. Altes Testament. Dritte vermehrte Auflage. Hannover und Berlin, Carl Meyer. — 20.
Riess, Dr. R. von, Wandkarte von Palästina. (Mafsstab 1:314000.) Dritte verbesserte Auflage. Freiburg i. Br., Herder. — 25.
Rz., PW. VI, 27. — 13.
Sattig, Oberl. Dr. F., Zur Behandlung des Alten Testaments auf der Mittelstufe des Gymnasiums. = Pg. No. 187. Königl. Waisen- und Schulanstalt, Bunzlau. — 6.
Schäfer, G., Archidiakonus, Kreisschulinspektor und Rektor in Langensalza. Kirchengeschichte. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Langensalza, Beyer & Söhne. — 29.
Scherer, H., Schulinspektor (Worms), Gedenkblatt zur 400jährigen Jubelfeier des Geburtstages Phil. Melanchthons. = NB. VIII, 3, 4. — 31.
Schindler, R., London, Spurgeon. Sein Leben und Wirken. Eine Biographie des Fürsten unter den Predigern. Mit Vorwort von Dr. G. Kawerau in Kiel. Nebst drei Aussprachen von C. H. Spurgeon. Deutsch von A. Steen. Zweite Auflage. Hamburg, Oncken Nachf. — 32.
Schnell, Oberl. H., Vorschläge zu einem Lehrplan für den RU. an ev.-luth. höheren Schulen. = Pg. No. 677. Domschule Güstrow.
Schultz, Franz, Superintendent, und Triebel, Robert, Regierungs- und Schulrat, Zwanzig Psalmen für die Schule erläutert. Breslau, Dülfer. — 19.
Schulze, Dr. W., Professor am Gymnasium zu Dortmund, Die Volksgeschichte Israels. Berlin, Reuther & Reichard. = Hilfsmittel von Evers und Fauth, Heft 9—10.
Schwarz, Dr. Bernhard, Palästina für die Hand der Jugend. Mit zahlreichen Abbildungen und einer Karte. Leipzig, Hirt & Sohn. — 25.
Seeberg, Dr. R., ordentl. Professor der systemat. Theol. in Erlangen, Die Stellung Melanchthons in der Geschichte der Kirche und der Wissenschaft. Festrede. Erlangen, Junge. — 29.
Seeger, A., Beiträge zur Schulandacht. = Pg. No. 46. Realprogymnasium Jenkau. Danzig, Gröning. — 31.
Sell, K., Prof. der Theol. in Bonn, Philipp Melanchthon und die deutsche Reformation 1531. Halle, Niemeyer in Komm. — 30.
Seyffarth, L. W., Pastor prim. in Liegnitz, Erklärungen zu den Bildern aus der biblischen Geschichte für den Anschauungsunterricht. Nach den Holzschnitten von Julius Schnorr von Carolsfeld. Heft I, Altes Testament (Blatt 1—15); Heft II, Neues Testament (Blatt 16—30). Leipzig, G. Wigand. — 21.
Spiegel, Dr. Nic., Kgl. Gymnasiallehrer, Untersuchungen über die ältere christliche Hymnenpoesie. II. Teil. Der Strophenbau in den Hymnen und den jüngeren Sequenzen. = Pg. des Kgl. alten Gymn. zu Würzburg. — 29.
Spielmann, Dr., Wiesbaden, Über den allgemeinen RU. in Nassau seit 1817. = ZPhP. III, 5. — 8.
Spurgeon, C. H., Die Wunder unseres Herrn und Heilandes in 52 Predigten. Hamburg, Oncken Nachf. — 32.

Stählin, D. A. von, Kgl. Oberkonsistorial-Präsident, Philipp Melanchthon, Festrede in Augsburg. Augsburg, Schlosser. — 30.
Sturm. Oberl. Dr. W., Der Apostel Paulus und die evangelische Überlieferung, I, 1. = Pg. No. 117. Zweite städt. Rsch. Berlin. — 23.
Thrändorf, Dr. E., Die soziale Frage im Unterricht der Erziehungsschule. = ZPhP. IV, 282—297. — 9.
Türk, Lic. theol., Prof. an St. Afra, Luthers Romfahrt in ihrer Bedeutung für seine innere Entwickelung. = Pg. No. 563. Fürsten und Landesschule St. Afra in Meifsen. — 29.
(Ungenannt), Über den RU., seine Berechtigung und Gestaltung. = PW. VI, 19 ff. — 13.
Verus, S. E., Vergleichende Übersicht (Vollständige Synopsis) der vier Evangelien in unverkürztem Wortlaut. Leipzig, P. van Dyk. — 22.
Vogel, Th., Dresden, Über die Benutzung des griechischen Neuen Testaments im Unterricht. = NJ. 156, S. 313—321. — 22.
Warneck, Gustav, Dr. theol., Prof. in Halle, Die Mission in der Schule. Ein Handbuch für Lehrer. Siebente verbesserte Auflage. Gütersloh, Bertelsmann. — 29.
Weber. Dr. F. W., Pfarrer, Kurzgefafste Einleitung in die Heiligen Schriften Alten und Neuen Testamentes. Zugleich ein Hilfsmittel für kursorische Schriftlektüre. Für höhere Schulen und gebildete Schriftleser bearbeitet. Zehnte neubearbeitete Auflage, herausgegeben von M. Deinzer, Konrektor, und J. Deinzer, Inspektor an der Missionsanstalt in Neuendettelsau. München. Beck. — 16.
Windel, Rudolf, Luther als Exeget des Predigers Salomo. = Pg. No. 242. Lateinische Hauptschule Halle a. S. — 29.
Zange, Dr. F., Professor, Direktor des Königl. Realgymnasiums in Erfurt, Evangelischer Religionsunterricht. = Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. III, 4. München, Beck. — 1.
Zart, Dr. G., Lernstoff für den evangel. RU. in I. = PA. Heft 3, 6, 9. — 27.
Zelle, Prof. Dr. F., Direktor, Ein feste Burg ist unser Gott. III. Die späteren Bearbeitungen. = Pg. No. 125. Zehnte Realschule Berlin. Berlin, Gaertner. — 29.
Ziegler, Dr. Th., Prof. der Philos. und Pädagogik in Strafsburg, Philipp Melanchthon, der humanistische Genosse Luthers. Vortrag. Strafsburg, Schmidt. — 30.
Etliche Sprüche vom christlichen Leben. Ein wenig bekanntes Büchlein Philipp Melanchthons. Barmen, Wupperthaler Traktatgesellschaft (E. Biermann). — 30.

IV. Katholische Religionslehre.

(s. unten.)

V. Deutsch.

Abele, W., Die antiken Quellen des Hans Sachs. I. Beilage zum Pg. Realanstalt Cannstatt, führt den Nachweis, in wie mannigfacher Weise der Nürnberger Dichter die Quellen des Altertums benutzt hat
Abrifs der Geschichte der deutschen Nationallitteratur nach G. Brugier, zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung bearbeitet von C. M. Harms. 2. durchgesehene und verbesserte Auflage. Freiburg, Herder. — 42 f.
Albrecht, E., Die Wacht am Rhein. Eine litteratur- und textgeschichtliche Betrachtung. Zeitschr. f. deutschen Unterricht 56 ff. giebt sozusagen eine Geschichte dieses zündenden Liedes unter Vergleichung mannigfacher Lesarten desselben.
Alge, S. und Hamburger, S., Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen. Unter Benutzung von Hölzels Wandbildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Mit 8 Bildern. St. Gallen, Fehr.
Arleth, E., Sokrates. (Sammlung gemeinnütziger Vorträge Nr. 212.) Prag, F. Haerpfer. Bietet ein Bild von den wichtigsten Lehren des Philosophen, welches einem weiteren gebildeten Kreise willkommen sein wird.

Bartels, A., Die deutsche Dichtung der Gegenwart. Die Alten und die Jungen. Eine litteraturgeschichtliche Studie. Leipzig, Avenarius. — 44.

Barthel, K., Die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit. 10. Aufl. neu bearbeitet und fortgeführt von M. Vorberg. Gütersloh, Bertelsmann. Erste Lieferung. — 43.

Bauer, F., Das Dramatische in Schillers Balladen. Karlsbad, Starks Kommissionsverlag. — 35.

Bausch, N., Sprach- und Rechtschreibübungen für den deutschen Unterricht in den Unterklassen mittlerer und höherer Lehranstalten. 5. Aufl. Ulm, Ebner. — 17.

Bayer, E., Schwan und Schwanengesang. (Sammlung gemeinnütziger Vorträge No. 210.) Prag, F. Haerpfer. Weist die mannigfachen Spuren auf, welche der Schwan und der Schwanengesang in den Ansschauungen und Litteraturen der Kulturvölker zeigen.

Beneke, F., Die Behandlung Grillparzers im deutschen Unterricht der Prima. Beil. zum Jahresber. Gymn. Hamm. Zeigt, dafs, und inwiefern Grillparzer eine Berücksichtigung auf den höheren Lehranstalten verdient und will in erster Linie die hellenischen Dramen kurz behandelt wissen.

Biese, A., Zum deutschen Unterricht. NJ. 537 ff. — 42.

Biese, R., Deutsches Lesebuch für die Obersekunda der höheren Lehranstalten. Essen, Baedeker. (Das Buch für I wird empfohlen LL. Heft 48 S. 85 HG. VII S. 45, ZG. 440, PA. 328.) — 27.

Blatz, F., Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwickelung der deutschen Sprache. 3. völlig neubearbeitete Aufl. Zweiter Band. Satzlehre. Karlsruhe, Lang. S. auch ZG. Jahrg. 50, S. 436, CO. 81. — 13.

Bloch, D., Herder als Ästhetiker. Berlin, Mayer & Müller. — 45.

Blumschein, O., Über Übertragung und Entwickelung von Wortbedeutungen. Beilage zum Jahresber. Oberrealsch. Köln. — 13.

Böhme, W., Aufgaben aus dem altdeutschen Lehr- und Lesestoff im Anschlusse an die von H. Heinze und W. Schroeder herausgegebenen Aufgaben, aus deutschen Dramen, Epen und Romanen zusammengestellt. Leipzig, W. Engelmann. — 54.

Bötticher, G., und **Kinzel**, K., Denkmäler der älteren deutschen Litteratur II. Die höfische Dichtung des Mittelalters. I. Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling. III, 2. Martin Luther von R. Neubauer. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 30.

— — Geschichte der deutschen Litteratur mit einem Abrifs der Geschichte der deutschen Sprache und Metrik. 2. verb. Aufl. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 42.

Bruns, K., Die Amtssprache. Verdeutschung der hauptsächlichsten im Verkehr der Gerichts- und Verwaltungsbehörden gebrauchten Fremdwörter. (Verdeutschungsbücher des allgemeinen deutschen Sprachvereins, V). 3. vermehrte Aufl. Berlin, Verlag des allgemeinen deutschen Sprachvereins. — 52.

Büttner, E., Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung zum Schul- und Privatgebrauch. 3. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. — 17.

— — Orthographisches Übungsheft für Schüler. Beigabe zu dem Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Berlin, Weidmann. — 17.

Calderon de la Barca, P., Ausgewählte Schauspiele. Zum ersten Male aus dem Spanischen übersetzt und mit Erläuterungen versehen von K. Pasch. 6. und 7. Bändchen. Freiburg, Herder. — 40.

Cholevius, L., Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Briefen an einen jungen Freund. 6. Aufl. Leipzig, Teubner. — 53.

Cramer, W., Kriemhild. Eine sagengeschichtliche Untersuchung. I. Teil: Kriemhild-Gudrun nach den Quellen zur Heldensage, mit Ausschlufs des Nibelungenliedes. Beil. z. Jahresber. Lyceum Colmar i. E. Verf. hat die ganze Heldensage durchmustert und legt in diesem 1. Teile seiner Abhandlung die Ergebnisse seiner Forschungen nieder, die auch weitere gebildete Kreise interessieren werden.

Cramer, Die Stellung des deutsch-grammatischen Unterrichts in den drei unteren Klassen. Gm. XIV, 733. — 8.

Crüger, S., Grundrifs der Psychologie für den Unterricht und die Selbstbelehrung. 5. verbesserte Aufl. Leipzig, Amelang. 57.

Daudt, W., Unsere Muttersprache: Praktischer Leiter um in kurzer Zeit richtig sprechen und schreiben zu können. Berlin, Spaeth. — 10.

Deutsch-Österreichische Litteraturgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Dichtung in Österreich-Ungarn, unter Mitwirkung hervorragender Fachgenossen. Herausgegeben von J. W. Nagl und J. Zeidler. Wien, Fromme. 1. Lieferung. — 43 f.

Dietlein, R., Dietlein, W., Gosche, R. und Polack, F., Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert für Schule und Haus. 3. Band 4. Aufl. Gera und Leipzig, Hofmann. — 28 f.

— — Band V Lieferung 73 ebendaselbst. — 29.

Dietlein, W., Leitfaden zur deutschen Litteraturgeschichte mit Berücksichtigung d. poetischen Gattungen und Formen. Für höhere Töchter- und Bürgerschulen. 11. verb. Aufl. Bearbeitet von K. Jordan. Altenburg, Pierer. — 43.

Doell, M., Wieland und die Antike. Pg. des K. Ludwigs-Gymn. zu München ist ein recht dankenswerter „Beitrag zur Geschichte der Entwicklung der deutschen Litteratur im 18. Jahrhundert“.

Drbal, M., Lehrbuch der empirischen Psychologie. Zum Unterrichte für höhere Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung leichtfafslich dargestellt. 6. verb. Aufl. Wien und Leipzig. Braumüller. — 56.

Dühr, Homers Odyssee in niederdeutscher poetischer Übertragung. Proben aus den ersten Büchern. Pg. Realgymn.-Nordhausen zeigt einen gelungenen Versuch, die homerische Dichtung in die niederdeutsche Form zu bringen, die ja so anheimelt, wenn man sich an dieselbe einmal gewöhnt hat.

Düntzer, H., Erläuterungen zu den deutschen Klassikern Bändchen 68—72. Goethes lyrische Gedichte 8—12. Leipzig, Wartig. — 29.

Ebeling, A., Wo ist der Originaltext der Paul Gerhardtschen Lieder zu finden? Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 745 ff. zeigt unter eingehendster Benutzung der einschlägigen Schriften, wo man die Originale der Gerhardtschen Lieder zu suchen hat.

Eckart, Th., Geistliche Dichtungen und Lieder. Mit dem Bildnis des Verfassers. Herausgegeben von K. Eckart. Dritte durchgesehene und vermehrte Auflage. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. — 41.

Engelien, A., Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache. 7. umgearbeitete Auflage. Berlin, W. Schultze. Vergl. auch BbG. 92. — 10.

— — und Fechner, H., Deutsches Lesebuch. Neubearbeitung der Ausgabe A. In fünf Teilen. Ausgabe für Knaben- und Mädchenschulen Teil 1—3. Berlin, W. Schultze. — 25.

Erbe, K., Der schwäbische Wortschatz. Eine mundartliche Untersuchung. Festschrift der zehnten Hauptversammlung des allgemeinen Sprachvereins. Stuttgart. Bonz.. — 13.

Festschrift zur Feier der Enthüllung des Nationaldenkmals der Brüder Grimm in ihrer Vaterstadt Hanau am 18. Oktober 1896. Im Auftrage des Komitees verfafst von F. Schmidt. Druck von Lechleder & Stroh. Hanau. — 46.

Fietkau, H., Schillers Macbeth, unter Berücksichtigung des Originals und seiner Quelle, erläutert. Beil. zum Pg. des Realgymn. auf der Burg zu Königsberg i. Pr. Königsberg, Hartung. 33.

Fink, A., Logisches und Grammatisches. Jahresber. Gymn. Plön. — 14.

Flindt, E., Über den Einflufs der englischen Litteratur auf die deutsche des 18. Jahrhunderts. Eine Beigabe zum deutschen Unterricht. Beil. zum Jahresber. Realgymn. Charlottenburg enthält eine auf eingehender Beschäftigung mit der einschlägigen Litteratur beruhende Abhandlung, die namentlich für den Lehrer des Deutschen von Interesse sein wird.

Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistesthätigkeiten Pädagog. Magazin. Herausg. v. F. Mann, Heft 89. Langensalza, Beyer. — 56 f.

Fraungruber, H., Tierfreundliche Jugend. Erzählungen aus dem Tierleben. Herausgegeben vom Wiener Lehrerverein. Wien, Reimann. 39.

Freidank, W., Kunst und Afterkunst auf dem Gebiete der schönen Litteratur in unserer Zeit. Leipzig. Schelper, geht darauf aus, der deutschen Litteratur den fremdländischen Bann zu nehmen, der auf ihr lastet und mahnt zum Kampfe gegen undeutsche Strömungen.

Freytags Schulausgaben. Herder, Ideeen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit (Auswahl) von E. Naumann. Shakespeare, König Richard der Dritte, von W. Stübbe; Das Nibelungenlied (Urtext nach der Handschrift) Auswahl von W. Schulze; Schiller, Demetrius von Seiler; Klopstock, der Messias (Auswahl) von Forssmann; Tacitus' Germania für den Schulgebr. übersetzt und herausgegeben von Seiler; Uhland, Ludwig der Bayer von W. Böhme; Schiller, Briefe in Auswahl von G. Bötticher; Martin Luther, Reden, Auswahl von Kromeyer in 2 Bändchen; Sophokles Ajas in der Übersetzung von J. C. Donner, von Mertens. Leipzig, Freytag. — 30.

Frommel, E., Blätter von allerlei Bäumen. Neues und Altes für Gesunde und Kranke. für Jung und Alt, für gute und böse Zeit. 5. Aufl. Berlin, Wiegandt und Grieben. — 40

Gade. Über die Ausbreitung einer Art männlicher Verbalsubstantiva im Neuhochdeutschen, Jahresber. Kaiser Wilhelm II. Realsch. Göttingen. — 14.

Gaedertz, K. Th., Emanuel Geibel, Sänger der Liebe, Herold des Reiches. Ein deutsches Dichterleben. Mit Abbildungen und Facsimiles. Leipzig, G. Wigand. — 45.

Gietmann, G., Grundrifs der Stilistik, Poetik und Ästhetik. Freiburg, Herder. — 37. 53.

Gneisse, K., Wie wird Orest in Goethes Iphigenia geheilt? Zeitschr. für den deutschen Unterricht S. 708 ff. sieht den Grund der Heilung, ohne Iphigeniens sittlichen Eindruck zu verkennen oder abzuschwächen, auch in Orests sittlichem Handeln selbst.

Goethes Prosa I. Abteilung. Cotta, Klassiker-Ausgaben. Stuttgart. Cotta — 30.

Graffunder, P., Die Rose in Sage und Dichtung. (Sammlung gemeinnütziger Vorträge. Herausgeg. vom deutschen Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse. No. 217.) Prag, Haerpfer. Ist eine für einen gebildeten Leserkreis bestimmte Abhandlung, welche auf Grund genauerer Erforschung die Spuren verfolgt, die die Rose in Sage und Dichtung hat.

Grassmann, R., Die Rechtschreibung oder Orthographie der deutschen Sprache. Stettin, Grassmann. — 14.

Gutzmann, H., Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht. Mit einer Tafel. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgeg. von H. Schiller und Th. Ziehen. 1. Band 2. Heft. Berlin, Reuther & Reichard. — 20.

Haebler, C. G., Der Aufbau des deutschen Satzes. Lehrbuch und Aufgabensammlung. 2. Aufl. Wiesbaden, Quiel. — 10.

Haebler, G., Fünf Vorträge über Ilias und Odysee. Leipzig, Liebeskind. Dient einer Vertiefung des Verständnisses der homerischen Dichtungen. Die Vorträge haben die Überschriften: 1. Deutsche und Griechen. Die Handlung von Ilias und Odyssee. 2. Der Dichter Homer. Charakter der Darstellung. 3. Die Auffassung von Göttern und Schicksal, von Recht und Pflicht in den homerischen Dichtungen. 4. Männer- und Frauengestalten aus Ilias und Odyssee. 5. Odysseus, Achill, Hektor. — Man sieht aus dieser Angabe, wie mannigfach die homerischen Dichtungen beleuchtet werden. Die Erörterungen werden einem weiteren gebildeten Leserkreise sehr willkommen sein.

Hannak, E., Historischer Roman. Sonder-Abzug aus dem encyklopädischen Handbuch der Pädagogik von W. Rein. Behandelt in gedrängter Darstellung das Wesen des historischen Romans und seine Berechtigung als Unterrichtsmittel, die Arten des historischen Romans und die Verwertung historischer Romane im Unterricht.

Harms, F., Psychologie. Aus dem handschriftlichen Nachlasse des Verfassers herausgeg. von H. Wiese. Leipzig, Grieben (Fernau). — 56.

Haupt, Über die deutsche Lyrik bis zu Walther von der Vogelweide, II. Teil. Jahresber. Gymn. zu Schneeberg behandelt die romanisierenden Dichter vor Walther. Hinzugefügt ist eine Übersicht über die Entwickelung der hauptsächlichsten ihrer Gedanken.

Heinze, H. und Schroeder, W., Aufgaben aus deutschen Dramen, Epen und Romanen zusammengestellt. 9. Bändchen: Aufgaben aus Scheffels u. Freytags Romanen, entworfen und zusammengestellt von Heinze. Leipzig, W. Engelmann. — 54.

Hense, J., Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit litteraturhistorischen Darstellungen und Übersichten. 3. Teil Beschreibende und lehrende Prosa. 2. Aufl. mit fünf Abbildungen. Freiburg, Herder. Vergl. auch CO. 557. — 27 f.
Hentschel, A., und Linke, K., Hermann und Dorothea von Goethe (Gewählte Lektüre für Schule und Haus No. 5). Leipzig, Peter. — 31.
Hepding, A., Julius Sturm. Ein Gedenkblatt. Giessen, Ricker. — 41.
Herfurth, F., Sächsisches Volksliederbuch. Hermannstadt, Krafft, ist ein für die Sachsen Siebenbürgens bestimmter Liederschatz von guter Auswahl.
Hoeck, H., Ernst von Wildenbruchs dramatische Entwickelung. Erster Teil. Beil. zum Jahresber. Gymn. Holzminden, behandelt in ansprechender Weise Wildenbruchs Dichtungen: Die Herrin ihrer Hand. Opfer um Opfer. Die Haubenlerche. Meister Balzer und Christoph Marlow.
Holdermann, K. und Sevin, L., Meisterwerke der deutschen Litteratur. 7. Bändchen. Schillers Jungfrau von Orleans von M. Evers. Berlin, Reuther & Reichard. — 31 f.
Homers Odyssee in freier Umdichtung fürs deutsche Haus von E. Engelmann. Stuttgart, Neff. — 40.
Jonas, R., Einige Bemerkungen zum deutschen Unterricht auf den höheren Lehranstalten in den letzten Jahrzehnten. Beilage zum Jahresber. Gymn. Krotoschin. — 6.
Irmscher, E., Homers Odyssee Buch XXII, Nachdichtung, und „Die Lieblingsblume Kaiser Wilhelm I.“, Gedicht. Jahresber. der Realsch. von Zeidler (Dresden). Das erstere ist namentlich für eine Realschule recht brauchbar, das letzte ein tiefempfundenes von vaterländischem Geist durchwehtes Gedicht.
Kahlo, M., Deutsche Rechtschreibung. Für mehrklassige Schulen, insbesondere für die Vor- und Unterklassen höherer Unterrichtsanstalten. In drei Schülerheften und einem Lehrerheft. Breslau, Hirt. — 17.
Kern, F., Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima. Zweite Auflage. Berlin, Nicolai. — 6.
— — Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik. 2. Aufl. Berlin, Nicolai. — 11.
Kettner, G., Lessings Emilia Galotti und Richardsons Clarissa, Zeitschr. f. deutschen Unterricht. S. 442 ff., zieht eine interessante Parallele zwischen dem englischen Roman und Lessings Trauerspiel.
Kinder-Märchen, gesammelt durch die Brüder Grimm. Stuttgart, F. Loewe. — 39.
Kiy, V., Ein Beitrag zur Ästhetik. Heinrich Viehoffs Ansichten über den Bau und Abschlufs lyrischer Gedichte. Zeitschr. f. deutschen Unterricht S. 591 ff. weist nach, inwieweit H. Viehoff eine nicht unwesentliche Ergänzung zu den ästhetischen Lehren geliefert hat.
Kleine Aeneis. Nach Virgils gröfserem Werke für Schule und Haus in Hexametern verfafst von A. Teuber. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 41.
Kleinsorge, Klopstock im deutschen Unterricht der Prima. Gm. XV, S. 73 f. — 23.
Kley, Die Behandlung der Sprachlehre im deutschen Sprachunterrichte der Volksschule. (Für die Schule aus der Schule, Heft 69.) Neuwied und Leipzig. Heusers Verl. — 7.
Knipfer, S., Die Dichter der Befreiungskriege und die Lieder des deutsch-französischen Krieges. 2. erweiterte Aufl. Altenburg, Bonde. — 36.
Koch, F., und Delanghe, M., Deutsche Sprachlehre. Im Anschlufs an den Sprachstoff in „Übungen für die deutsche Sprachstunde“ nach Hölzels Bildertafeln bearbeitet von H. Wallenstein. Mit vollständigem Wörterbuch in 4 Sprachen. Giefsen, Roth. — 12.
Koch, F., Mitteilungen aus den Lehrplänen des Kgl. Progymn. St. Wendel. 5. Teil. Beilage zum Jahresber. — 5. 7.
König, W., Erläuterungen zu den Klassikern. (Schiller, Wallenstein von Stecher, Maria Stuart von demselben, Don Carlos von demselben, Goethe, Hermann und Dorothea von Dingeldein, Götz von Berlichingen von demselben. Lessings Nathan von Böhme. Minna von Barnhelm von Stecher. Uhland, Ernst von Schwaben von Böhme, Goethes Egmont von Hoffmann.) Leipzig, H. Beyer. — 29.

Kratzmann, R., J. G. Seume als Patriot und patriotischer Dichter. Beil. zum Jahresber. der 3. Realsch. zu Leipzig, ist ein recht lesenswerter Beitrag zur Litteratur des Dichters.

Krauss, L., Leitfaden der deutschen Poetik für Gymnasialschulen. Ansbach, Brügel. — 36.

Kretschmann, H., Deutsche Aufsätze in Untersekunda. Beilage zum Pg. des Kgl. Gymn. in Danzig. — 54 f.

Kriebitzsch, K. Th, Zum Lesebuch. Poetische und prosaische Lesestücke mit Erläuterungen für den Schulgebrauch. 1. Heft. 3. verb. Aufl mit einem Gesamtregister zu allen vier Teilen des Kommentars. Gotha, Thienemann. — 22.

Kullmann, A., Über die Stellung des Deutschen an den höheren Schulen. Zeitschr. f. deutschen Unterr. S. 43 ff. hält es für notwendig, dafs man unter richtiger Erfassung des Verhältnisses der Sprache zum Denken die Denk- und Sprachübungen der Schüler einzurichten habe. Es ergeben sich aus seinen Ausführungen die drei Sätze: 1. die Muttersprache hat einen wesentlichen Anteil an allen Stufen der Erkenntnis; 2. sie ist die natürliche Unterlage des Denkens und bildet somit 3. die einzige praktische Handhabe, um die geistige Entwickelung der Jugend systematisch zu fördern und die Lehrthätigkeit auf psychologische Grundlagen zu stellen.

Kuenen, E., und **Evers**, M., Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. 3. Bändchen: Lessings Minna von Barnhelm von **Kuenen**. 13. Bändchen: Schillers Wallenstein: 3. Heft von M. **Evers**. Leipzig, Bredt. — 31.

Kunow, E., Die Flexion im Gotischen und im Slavischen, besonders im Russischen. (Jahresber. Gymn. Stargard i P.) — 14.

Lambeck. Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. Jahresber. Realgymn. Barmen. — 55.

Lange, A., Über die sog. kleineren Ausarbeitungen. LL. Heft 51, S. 34 ff. — 50 f.

Lehmann, O., Schillers Jungfrau von Orleans, für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig, Rich. Richter. — 33.

— — und **Dorenwell**, K., Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. 1. Heft: Sexta. 2. Heft: Quinta. Hannover, C. Meyer. — 11.

Lehmann, R., Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. 2. durchgesehene und erweiterte Aufl. Berlin, Weidmann. — 1. 7.

Leimbach, K. L., Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. 7. Band, 1. Lieferung. Leipzig, Frankfurt a. M., Kesselring. — 44 f. Vergl. auch BbG. S. 75.

Le Mang, R., Aus Staatsschriften und Fürstenbriefen des 16. Jahrhunderts. Zeitschr. f. Deutschen Unterr. S. 382 ff. Bildet einen interessanten Beitrag zur Ausdrucksweise jener Zeit in Worten und Wendungen.

Lentz, Gegenwart und Zukunft des lateinischen Unterrichts auf den Gymnasien. Zeitschr. für die Reform der höh. Schulen Jahrg. 9, S. 21 ff. — 8.

Leonhard, H., Der deutsche Aufsatz auf der Mittelstufe. Aus der Praxis für die Praxis. Bochum, Stumpf. 47 ff.

Linde, E., Zur Überführung der Hildebrandschen Ideeen vom deutschen Sprachunterricht in die Praxis, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 783 ff. geht davon aus, dafs die Hildebrandschen Ideeen, deren Kernpunkt er darin findet, dafs die Schüler in allem Unterricht, hauptsächlich aber im deutschen Unterricht in erster Linie mit dem Inhalt der Sprache bekannt zu machen seien, doch noch weit von ihrer Durchführung entfernt sind. Er weist nach, wie man sie in die Praxis übersetzen könnte. Zur Erreichung der von ihm geforderten menschlich-deutschen Bildung, nicht behufs Vermehrung der Gelehrsamkeit, verlange er den Betrieb des Altdeutschen im Gymnasium. und sagt er, „es mufs dahin kommen, dafs kein Lehrer mit deutschem Unterricht betraut wird, der nicht das Neuhochdeutsch mit geschichtlichem Blicke ansehen kann“. Von der Erfüllung dieses Wunsches des verewigten Meisters sind wir allerdings noch recht weit entfernt.

Link, L., Die einheitliche Aussprache im Deutschen. Theoretisch und praktisch dargestellt. Paderborn, Schöningh. — 18.

— — Die Relativsätze im Deutschen nach Form und Inhalt betrachtet.

Die Interpunktion. (Für die Schule aus der Schule, Heft 68.) Neuwied und Leipzig, Heusers Verl. — 9.

Lyon, O., Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. (Deutsche Prosastücke und Gedichte. Zweiter (Schlufs-) Teil: Obertertia bis Oberprima In zwei Lieferungen. Erste Lieferung: Obertertia.) Leipzig, Teubner. — 21.

Martin, E., Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Not, zu den Gedichten Walthers von der Vogelweide und zu Laurin. Für den Schulgebrauch. 12. verb Aufl. Berlin. Weidmann. — 13.

Matthias, Die Behandlung der Schuld und die erhebenden Eindrücke bei der Erklärung des Tragischen in der Schule. Gm. 577 ff., 617 f. — 22.

Matthias, Th., Zur Geschichte der deutschen Mittelwortfügungen. Zeitschr. für den deutschen Unterricht S. 681 ff. erörtert unter Benutzung der mannigfachsten Quellen vom Mhd. bis auf neuere litterarische Erscheinungen den Gebrauch von Mittelwortfügungen im Deutschen, der auch seinerseits die Vielseitigkeit und stete Bildungsfähigkeit unserer Muttersprache bekundet.

Meyer, J., Kleines deutsches Sprachbuch. Für den Schulgebrauch bearbeitet. Hannover, C. Meyer. — 11.

— — Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 12. u. 13. unveränderte Aufl. Hannover, C. Meyer. — 17.

— — Der litteraturkundliche Unterricht auf der Oberstufe der mittleren und höheren Mädchenschule. NB. 72 ff. — 41 f.

— — Deutsche Litteraturkunde für mittlere und höhere Mädchenschulen, mit steter Beziehung auf die Lektüre bearbeitet. Leipzig, Dürrsche Buchh. — 43.

Meyer, P., Die sog. freien oder allgemeinen oder philosophischen Aufsätze in den oberen Klassen. Gm. 433. — 47.

Minde-Pouet, G., Heinrich von Kleist. Seine Sprache und sein Stil. Weimar, Felber. — 46.

Mühlhausen, A., Goethes Faust, 1. u. 2. Teil, nach psychischen Einheiten für den Schulgebrauch zusammengezogen. Gera, Hofmann. — 34.

Müller, L., Die deutsche Sprache im neuen Lehrplan der badischen Oberrealschulen und Realschulen. SwS. Jahrg. XIII, S. 245 f. — 55.

Müller, R., Die Sprache in Grimmelshausens Simplicissimus. Beil. z. Jahresber. Gymn. Eisenberg zeigt in übersichtlicher Weise die Eigentümlichkeiten der Sprachbildung Grimmelshausens.

Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Pädagogisches Magazin, herausgeg. von F. Mann. Heft 100. Langensalza, Beyer.

Netoliczka, O., und Wolff, H., Deutsches Lesebuch für Mittelschulen. 3. Teil. Dritte und vierte Klasse. Hermannstadt, Krafft. — 25.

Neubauer, H., Zur Erinnerung an Gustav Freytag. Vortrag, gehalten in der ordentlichen Sitzung der Kgl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt am 29. Mai 1895. Erfurt, Villaret. — 45 f.

Neudecker, G., Die innere Komposition in Goethes epischer Dichtung Hermann und Dorothea. Zur ersten Zentenarfeier ihrer Entstehung. Würzburg, Stahel. — 34.

Nietzsche, O., Inwieweit läfst sich Schillers „Braut von Messina“ für das Verständnis der antiken Tragödie nutzbar machen? Teil I. Beilage zum Jahresber. Gymn. Görlitz kommt zu dem Ergebnis, dafs sich Schillers Tragödie sehr wohl für das Verständnis der alten Dramen nutzbar machen läfst.

Ohorn, A., Deutsches Dichterbuch. Lebensbilder aus der deutschen Litteraturgeschichte. Mit 85 Illustrationen. Leipzig, Spamer. — 43.

Panzer, F., Bibliographie zu Wolfram von Eschenbach. München, Th. Ackermann. Mit einer Karte und einer Wappentafel. Enthält eine genaue Angabe der Wolfram-Litteratur, die jedem, der sich damit eingehender beschäftigen will, ein sehr willkommenes Hilfsmittel sein wird.

v. d. Pfordten, O., 1812. Schauspiel in fünf Aufzügen. Heidelberg. Winter. — 40 f.

Prahl, C., Die Zeitfolge der abhängigen Rede im Deutschen. Beilage zum Jahresber. Städt. Gymn. Danzig. — 14.

Prinz, P., Deutsches Lesebuch für katholische höhere Mädchenschulen. Erster Teil, VIII. Klasse. Paderborn, Schöningh. — 25 f.
Raaf, H. de, Die Elemente der Psychologie. Anschaulich entwickelt und auf die Pädagogik angewandt. Autorisierte Übersetzung aus dem Holländischen von W. Rheinen. Langensalza, Beyer. — 56.
Rappold, J., Die am Gymnasium auswendig zu lernenden deutschen Gedichte. Für den Schul- und Privatunterricht mit erklärenden Anmerkungen und mit Fragen zur Einprägung und Vertiefung versehen. 5 Hefte. Wien, Pichler. — 26 f.
Rausch, A., Lessings Laokoon. LL. Heft 52, 1 ff. — 23.
Reclam, Universalbibliothek. A. Zipper, Goethes Iphigenie auf Tauris erläutert von J. Swift. Gullivers Reisen von F. Kottenkamp. Griseldis von F. Halm. Wildfeuer von demselben. Goethes Faust, Teil II. F. Rückert, Weisheit des Brahmanen, herausgegeben und eingeleitet von Ph. Stein. Leipzig, Ph. Reclam jun. — 35.
Regel, E., Zwölf Jahre deutschen Unterrichts auf der Oberstufe der zehnklassigen höheren Mädchenschule. Leipzig, Voigtländer. - 5.
Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch an den bayerischen Schulen. In amtlichem Auftrage bearbeitet. München, Oldenbourg. — 17.
Reichel, W., Sprachpsychologische Studien. Vier Abhandlungen über Wortstellung und Betonung des Deutschen in der Gegenwart, Sparsamkeit, Begründung der Normalsprache. Halle. Niemeyer. — 21.
Rein, B., Anschauungstafel zu Schillers Wilhelm Tell. Gotha, F. A. Perthes. - 35.
Richert, R., Sprache und Schrift. Ein erkenntnistheoretisches Essay. Beilage zum Jahresber. 3. Realsch. Berlin. Berlin, R. Gaertner. — 14.
Rosegger, P., Mein Weltleben, oder wie es dem Waldbauernbuben bei den Stadtleuten erging. Leipzig, Staackmann. — 40.
Rösler, J. K., Die Handlung und Charaktere in Lessings Emilia Galotti. Pg. des vierklassigen evang. Gymn. in Sächsisch-Regen enthält eine Darstellung des Ganges der Handlung und der Charaktere, die wohl auch ein vorgeschrittener Schüler mit Nutzen lesen kann.
Rost, J., Bemerkungen zur Behandlung der Goetheschen „Iphigenie auf Tauris" im Unterricht und im Aufsatz, Zeitschrift für deutschen Unterricht S. 417 ff. und S. 481 ff. ist eine eingehende Würdigung dessen, was bisher hinsichtlich der Erläuterung und Benutzung des Goetheschen Stückes für den Aufsatz erschienen und geschehen ist; und zwar wird dies in einer leicht übersichtlichen Weise dargestellt.
Rothe, Über den Kanzleistil. Erweiterter und ergänzter Vortrag. 9. Aufl. Berlin, Heymann. — 52.
Rötteken, H., Über ästhetische Kritik bei Dichtungen. Ein Vortrag. Sonderabdruck aus der Beilage zur Allgemeinen Zeitung. Würzburg. Ballhorn & Cramer. — 23.
Röttiger, W., Der heutige Stand der Tristan-Forschung. Pg. Wilhelms-Gymn. in Hamburg, zieht auf Grund eingehender Studien die Summe der bisherigen Tristanforschung.
Ruland, W., Kleists Amphitryon. Eine Studie. Berlin, J. Harrwitz Nachfolg. — 46.
Sahr, J., Griechische und deutsche Skulptur im deutschen Unterricht, Zeitschr. für deutschen Unterricht S. 545 ff., zeigt ausführlich, in welchem Grade und Mafse wir die griechische Kunst im deutschen Unterricht zu verwenden haben. Es soll das Griechentum im deutschen Unterricht nur insoweit gepflegt werden, als es ein wesentlicher und untrennbarer Bestandteil unserer nationalen Kultur geworden ist.
v. Sallwürk, E., Die formalen Aufgaben d. deutschen Unterrichts. Langensalza, Beyer. — 3. 9.
Schädel, L., W. H. Riehl der Poet der deutschen Novelle. Mit einem Nachwort über seine religiösen Studien eines Weltkindes. Zeitfragen des christlichen Volkslebens. Band XXI. Heft 7. Stuttgart, Belser. — 45.
Schapler, J., Der Humor bei Chamisso Beilage z. Jahresber. Gymn. Dtsch. Krone, ist ein sehr lesenswerter Beitrag zur Chamisso-Litteratur, der dadurch noch interessanter wird, dafs der Verf. soweit wie möglich Beziehungen auf das Leben des Dichters nachzuweisen sucht.

Schauenburg, E., und Hoche, R., Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Schulen, 1. Teil, bearbeitet von R. Hoche. 5. Aufl. besorgt von H. Rinn. Essen, Baedeker. — 28.

Scheffler, K., Das etymologische Bewufstsein mit besonderer Rücksicht auf die neuhochdeutsche Schriftsprache. Beil. z. Jahresber. Neues Gymn. Braunschweig. — 14.

Scheil, G., Die Tierwelt in Luthers Bildersprache, in seinen reformatorisch-historischen und polemischen deutschen Schriften, Beil. zum Jahresb. Gymn. Bernburg weist den mannigfachen Gebrauch der Tierwelt bei Luther in den verschiedensten bildlichen Darstellungen nach.

Schiller, H. und Valentin, V.. Deutsche Schulausgaben. Die Dichtung der Freiheitskriege von J. Ziehen; Schillers Braut v. Messina von Valentin; Homers Odyssee, übers. von Voss, in gekürzter Gestalt herausgegeben von J. Ziehen; Goethe, Hermann und Dorothea von Valentin; Lutherlesebuch von E. Schlee; Erläuterungen zu Goethes Faust von Valentin; Lessings Philotas von U. Zernial, und Schiller, Über naive und sentimentalische Dichtung von P. Geyer. Dresden. Ehlermann. — 31. Vgl. die Empfehlung von Lessings Laokoon in dieser Ausgabe CO. 87, der ganzen Sammlung PSt. 126, NJ. 190 f., ZöG. 37.

Schlecht, J.. Von der neuen deutschen Rechtschreibung. PW. 363 f. — 16.

Schmieder, R., Über den Schlufs von Shakespeares Julius Cäsar in den deutschen Übersetzungen. Jahresber. des Gymn. Schleusingen. Beurteilt die verschiedenen Übersetzungen und Auffassungen des Schlusses der Shakespeareschen Tragödie. Es handelt sich dabei namentlich um die rechte Erfassung der Worte „This was a man!“

Schneidewin, M., Das Rätsel des Gerhard Hauptmannschen Märchendramas „Die versunkene Glocke“ und seines märchenhaften Erfolges. Leipzig, F. Fleischers Verl. — 34 f.

Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar. Ausgewählte Gedichte Schillers. Mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch und für das Privatstudium von K. Weinstock. Sammlung deutscher Musterdichtungen f. Schule u. Haus von J. Hense. Paderborn, Schöningh. — 32.

Schreyer, H., Die dramatische Kunst Schillers in seinen Jugenddramen. Nebst einer Besprechung von Ernst v. Wildenbruchs „Heinrich und Heinrichs Geschlecht.“ Beil. zum Jahresber. Landesschule Pforta. Behandelt in seinem ersten Teile die Räuber, Fiesko und Kabale und Liebe. — Beide Reihen dramaturgischer Studien bilden einen willkommenen Beitrag zu dieser Art von Litteratur, die ja für den Lehrer des Deutschen ein ganz besonderes Interesse hat.

Schultz, F., Meditationen. Eine Sammlung von Entwürfen zu Besprechungen und Aufgaben für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Dritter Band. Dessau, Baumann. — 55.

Schulz, O, Berlinisches Lesebuch. Neu bearbeitet von A. Piotter und W. Schuberth. 5 Teile. Berlin, Nicolai. — 26.

Schwab, Sagen des klassischen Altertums in freier Auswahl für die Jugend bearbeitet von Emil Engelmann. Stuttgart, F. Loewe. — 39.

Söhns, F., Unsere Pflanzen hinsichtlich ihrer Namenserklärung und ihrer Stellung in der Mythologie und im Volksaberglauben. Zeitschrift f. deutschen Unterr. S. 97 ff., ist eine die weitesten Kreise der Gebildeten interessierende Studie von recht beträchtlichem Umfange. Ein Namensverzeichnis bringt in der Buchstabenfolge die behandelten Pflanzennamen. Die sehr inhaltreiche Abhandlung entnimmt ihren Stoff den besten einschlägigen Quellen.

Spiro, L., Zum deutschen Aufsatzunterricht. KW. 41 ff. — 46.

Staude, R., Über Belehrungen im Anschlusse an den deutschen Aufsatz. Pädagog. Magazin, herausg. von F. Mann. Heft 92. Langensalza, Beyer. — 51.

Stifter, A., Das Heidedorf. Allgemeine Bücherei. 3. Wien und Leipzig. W. Braumüller. — 40. (Stifters Studien werden für Schülerbibliotheken empfohlen CO. 680.)

Stoffel, S., Schillers Wallenstein (Heft V von: deutsche Dramen und epische Dichtungen für den Schulgebrauch erläutert). Langensalza, Beyer. — 32.

Stöwer, J., Zur Umgestaltung des Unterrichts in der deutschen Rechtschreibung. Jahresber. Gymn. Meppen. — 16.
Strecker. K., Logische Übungen. 1. Heft. Der Anfang der Geometrie als logisches Übungsmaterial, zugleich als Hilfsmittel für den mathematischen Unterricht. Essen, Baedeker. — 56.
Suter, J., Das Volkslied und sein Einfluſs auf Goethes Lyrik. Aarau, Sauerländer. — 46.
Unterrichtsstoff für die deutsche Grammatik und Orthographie. Zum Gebrauch in Vorschulen und in den unteren Klassen höherer Bürgerschulen und Töchterschulen, zusammengestellt von Lehrern der königlichen Vorschule in Berlin. 2. Aufl. Berlin, Habel. — 12.
Utzinger, H., Deutsches Lesebuch für Lehrerseminarien und andere höhere Schulen der Schweiz. Erster Teil: Unterstufe. Zürich, Orell Füssli. — 26.
Velhagen und Klasing, Sammlung deutscher Schulausgaben. 74: G. Klee, Deutsche Mythologie. 75: G. Klee, Die deutschen Heldensagen. 76: Euripides, Iphigenie auf Tauris, übersetzt von O. Hubatsch. 77: Rückerts Gedichte. Auswahl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 32 f.
Verzeichnis von Jugend- und Volksschriften, nebst Beurteilung derselben. Herausgegeben vom Verein katholischer Lehrer Breslaus. Breslau, Aderholz. — 39.
Vilmar, A. F. C., Über Goethes Tasso. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. — 34.
Vogrinz, G., Kritische Bemerkungen zum Lehrstoff der philosophischen Propädeutik. Jahresschrift des k. k. Staats-Gymnasiums zu Villach. — 56.
Voigt, G., Friedrich Rückerts Gedankenlyrik nach ihrem philosophischen Inhalte dargestellt. 3. Ausgabe. Annaberg, Graser. — 35.
— H., Unsere Taufnamen, erklärt und mit kurzen Biographieen, Denksprüchen und Liederversen versehen. 2. Aufl. Halle, Krause. — 14.
Volkmann, W., Beiträge zur Erläuterung von Immermanns Münchhausen. Jahresber. Magdalenen-Gymn. Breslau, ist geeignet, das Interesse für diesen Roman zu fördern, der wegen seiner vielseitigen Berührung der verschiedensten Interessen eine Berücksichtigung in noch weiteren Kreisen verdient, als er sie gefunden hat.
Vollmer, H., Vom Unterricht in der Muttersprache. Zum Gedächtnis Philipp Wackernagels. Gütersloh, Bertelsmann. — 3.
Walden, W., Der Wald und seine Bewohner im deutschen Liede. Ein poetischer Schatz für Unterricht und Lektüre für Lehrer und Schüler. Leipzig, Merseburger. — 41.
Walter, J., Erstes Lesebuch nach der Jacotot-Seltzsamschen Methode für Vorschulen höherer Lehranstalten nebst einem Anhang für den Unterricht in der Orthographie. 3. Aufl. Breslau, Maruschke und Berendt. — 26.
Wehner, H., Deutsche Interpunktionslehre für die Hand der Schüler und zum Selbstunterricht. Salzungen, Scheermesser.
Wehrmann, Lehrplan für den Unterricht der lateinlosen Realschule. Jahresb. Realsch. Kreuznach 2. 52.
Weise, O., Die Aussprache und Schreibart griechischer Eigennamen. Zeitschr. f. deutschen Unterr. S. 243 ff. Der durch seine sprachlichen Untersuchungen wohlbekannte Verf. entscheidet sich im Gegensatze zu manchen anderen Anschauungen über diesen Punkt dafür, daſs man alles so lassen solle, wie es seit der Zeit des Humanismus bis Anfang unseres Jahrhunderts war, d. h. lateinisch zu betonen und auszusprechen, wo es möglich ist.
— — Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 3. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. Vgl. auch ZG. Jahrg. 49, S. 596; ZR. 82; BbG. 259; Msch. 440. — 13.
Wendt, G., Der deutsche Unterricht und die philosophische Propädeutik (Abteilung von Baumeister, Handbuch der Pädagogik). München, Beck. — 6.
Wertheim, R., Wolfram von Eschenbach und sein Parzival. Fürth, Rosenberg. — 34.
Wickerhauser, N., Eine methodisch ästhetische Skizze im Anschlusse an Goethes Iphigenie. Marburg, Elwert. — 34.
Wichert, E., Im Dienst der Pflicht. Schauspiel in vier Aufzügen. Dresden und Leipzig, Reiſsner. — 41.
Widder, F., Emilia Galotti und kein Ende. Beil. z. Jahresb. Gymn. Lörrach. Behandelt 1. die tragische Formation und 2. die tragische Katastrophe.

Widmer, K., Thesen und Diskussion über den deutschen Unterricht an Realschulen und Oberrealschulen. SwS. Jahrg. XIV S. 129 ff. — 1.
Wiegand, L., Die deutsche Jugendlitteratur. Nebst einem Verzeichnis bewährter Jugendschriften. Hilchenbach, Wiegand. — 37.
v. Wildenbruch, E., Willehalm. Dramatische Legende. Berlin, Freund & Jeckel. — 41.
Windel, R., Zur Würdigung der Sprichwörtersammlung des Johann Agricola. Zeitschr. f. den deutschen Unterricht S. 643 ff. weist die Reichhaltigkeit jener Sammlung nach; er habe durch dieselbe eine wichtige Bedeutung für die deutsche Nationallitteratur gewonnen.
Wolgast, Das Elend unserer Jugendlitteratur. Leipzig, L. Fernau. — 39.
Wollinger, J., Lehrbuch f. den gesamten deutschen Sprachunterricht an Realschulen und verwandten Lehranstalten. Mit Übungsaufgaben. Nach den Bestimmungen der Schulordnung für die Realschulen. 8. Aufl. Regensburg, Pustet. — 12.
v. Wolzogen, H., Richard Wagners Heldengestalten. Hannover, Oertel. — 35.
Zart, G., Der geologische und litterarische Hintergrund in Rückerts Parabel „Chidher". Zeitschr. f. deutschen Unterricht S. 292 ff. weist die Quellen des Gedichts nach, die zum Teil in dem Menschenleben, zum Teil in der orientalischen Mythologie vorhanden sind.
Zarth, S., Deutsche Lehnwörter. Für die Schüler der oberen Klassen zusammengestellt. Beilage zum Jahresber. Gymn. Saarbrücken. — 52 f.
Zehme, A., Die Stellung der germanischen Mythologie im deutschen Unterricht. Zeitschr. f. deutschen Unterricht S. 188 ff., zeigt, in welcher Weise man auf der Unterstufe vorwiegend durch die im Lesebuche vorhandenen Märchen und Sagen das Interesse für die deutsche Mythologie erwecken und pflegen kann.

VI. Latein.

Aly, Dir. Prof. Dr. F., Die neuen Lehrpläne und die altsprachliche Lektüre. = ZG. 71. — 18. 31. 37. 38.
Ammon, Dr. G., Zum lat. Stil in der Oberklasse. = BG. 52. — 38.
Archäologische Kommission für die österr. Gymn. = Msch. 1896, 368 und 1897, 107. — 42.
Arens, E., In welcher Reihenfolge sollen wir die horazischen Gedichte lesen? = Gm. 649. — 33.
Aufnahmeprüfung im Lat. auf den österr. Mittelschulen. = Msch. 94. — 16.
Aumüller, Dr. J., Das sog. Hendiadyoin im Lat. = BG. 1896, 753. — 38.
Ballin, Prof. Dr. Fritz, Italienische Herbsttage. Erinnerungen an den 5. archäolog. Kursus (1895) deutscher GL. in Italien. = Pg. Dessau G. No. 710. — 42.
Baumann, Oberl. K., Lat. Exercitien für die Oberstufe der Gymn. = Pg.-Abh. Neustadt in Westpr. No. 37. — 59.
Begemann, Dir. Dr. Heinr., Bemerkungen zu altsprachlichen Lehrbüchern. = Pg-Abh. Neu-Ruppin No. 82 und Sonderabdruck daraus. Berlin, F. Dümmler. — 45. 46 f.
Belling, H., Albius Tibullus. Untersuchung und Text. I. Teil: Untersuchung. II. Teil: Text. Berlin, R. Gaertner. — 73.
Bernhard, Dir. Prof. Dr. J. A., Schriftquellen zur antiken Kunstgeschichte. Auswahl für obere Gymnasialklassen. Dresden, Ehlermann. — 41.
Bescheid des preufs. Kultusministeriums usw. = CB. Juniheft. — 16.
Bleske, Elementarbuch der lat. Sprache. Formenlehre, Übungsbuch und Vokabularium. Für die unterste Stufe des Gymnasialunterrichts bearb. vom Geh. R.-R. Dir. a. D. Dr. Alb. Müller. 11. Aufl. Hannover, C. Meyer. — 54
Blümlein, K., Rez. = HG. 1896, 186. - 44. = HG. 1897, 107. — 45.
Bolis, Eugen, Die formalen Stufen Zillers in ihrer Anwendung bei der Lektüre des Nepos. Eger, Selbstverlag des Verf. - Bolis, ein Schüler des Prof. Vogt in Wien, Herbartianer, zeigt, wie ohne Verstofs gegen die österreichischen Instruktionen der sprachliche Unterricht nach den formalen Stufen sich gestalten läfst. Die Arbeit erinnert an Thümens Ausgabe der Pompejana Ciceros. Wie Thümen ist Verf. kein Sklave des Formalismus; seine Arbeit giebt nur eine Probe, wie man es gelegentlich machen kann.

Bolle, Dir. Dr., Rede. = PW. 189. — 38.
Bosse, Minister D. Dr. von, Rede im preufs. Abg.-H. — 15.
Boesser, Dr., 1. Prof. an der Kad.-Anst. Karlsruhe, Ein Besuch des Frankfurter Goethe-Gymn. = PA. 251. — 10.
Bottek, Die lat. Satzlehre im Sinne der Konzentration. = Msch. 1896, 386. — 28.
Brandt, Prof. Dr. K., Die Aufstellung eines Kanons der in der Prima zu lesenden Briefe Ciceros. = Pg.-Abh. Salzwedel. 33.
Bräuhäuser, Prof. G., Präparation zu Caesar, bell. Gall. I. Heft: Buch I. Leipzig, Teubner. — 64.
Braumann, G, Zu den Ohlertschen Reformvorschlägen. = ZG. 185—187. — 8.
Bräunl, Prof. Jos., Beiträge zu einer Parallelgrammatik des Deutschen, Griechischen und Lat. = Pg.-Abh. Arnau Staats-Gymn. 1896. — 26.
Brinker, K., Zum Sprachgebrauch Ciceros in der Kasussyntax (Forts.). = NJ. 1896, II, 433. — 30.
Buchhold, L., Rez. von Gurlitts Fibel. = NphR. 382. — 53.
Caesar. C. Julii Caesaris Bellum Gallicum. Für den Schulgebrauch ausgewählt und bearb. von Oberl. Dr. W. Haellingk. I. Text. Mit 1 Bilde und 1 Karte. Münster, Aschendorff. — 63.
— Caesaris bellum Gallicum. Textausg. für den Schulgebrauch von Dir. J. H. Schmalz. Mit 1 Karte und 1 Tafel. Leipzig, Teubner 1896. — 63.
— C. Julii Caesaris commentarii de bello Gallico. Ad optimarum editionum fidem in usum scholarum ed. O. Eichert, Dr. phil. Ed. quinta. Vratislaviae, Urb. Kern. — 63.
— Zum Schulgebrauch herausg. mit Anmerk. von Prof. H. Rheinhard. 8. Aufl. Ausgabe B. (Text u. Anm. getrennt), mit 1 Karte von Gallien, 25 Bildertafeln und 3 Registern herausg. von Prof. Dr. Sigm. Herzog. Stuttgart, Neff. — 63.
— 8. Aufl. Ausg. D, ohne Abbild. mit 3 Registern und 1 Karte von Gallien. Stuttgart, Neff. — 63.
— 8. Aufl. Ausg. E (Textausgabe) mit 2 Registern und 1 Karte. Stuttgart, Neff. — 63. (Auch Ausg. D und E. von Herzog bearb.)
— Prammers Schulwörterbuch zu Cäsars Bellum Gallicum. Bearb. von Dr. Ant. Polaschek. Mit 61 Abbild. und Karten. Leipzig, Freitag. — 63.
— C. Julii Caesaris de bello civili commentarius III, herausg. von W. Eymer. Mit 5 Abbild. und 4 Karten. Leipzig, Freytag. — 64.
Cicero. Ciceros Rede für P Sestius. Für den Schulgebrauch herausgeg. von Hermann Nohl. Leipzig, G. Freytag. — 67.
— Ciceros Rede für den Sex. Roscius aus Ameria. Für den Schulgebr. herausg. von Hermann Nohl. 2. verb. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 67.
— Ciceros Rede gegen Qu. Caecilius und das 4. Buch der Anklageschrift gegen C. Verres. Für den Schulgebr. herausg. von Hermann Nohl. 2. verb. Aufl. Mit 39 Abbild. Leipzig, G. Freytag. — 67.
— Ciceros Anklageschrift gegen C. Verres. 5. Buch. Für den Schulgebr. herausg. von Hermann Nohl. 2. verb. Aufl. Leipzig. G. Freytag. — 67.
— Ciceros Rede gegen C. Verres. Buch IV: De signis. Für den Schulgebrauch erklärt von Dir. Prof. Dr. K. Hachtmann. 2. verb. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 68.
— Ciceros Rede für Sex. Roscius aus Ameria. Für den Schulgebr. herausg. und mit Einleitung und Namensverzeichnis versehen von Prof. Dr. Konr. Rofsberg. Münster, Aschendorff. — 68.
— Ciceros Rede für Sex. Roscius aus Ameria. Für den Schulgebr. erkl. von Prof. Dr. G. Landgraf. 3. verb. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 68.
— Ciceros Reden. Auswahl für den Schulgebrauch bearb. u. erläutert von Dir. J. H. Schmalz. IV. Heft: Die Rede für Sex. Roscius aus Ameria. Text und Kommentar getrennt in 2 Bdn. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 68.
— Ciceros Rede für den Dichter A. Licinius Archias. Textausgabe (Teubners) für den Schulgebr. von Dir. Prof. Dr. C. F. W. Müller. Leipzig, Teubner. — 68.
— Ciceros Rede de imperio Cn. Pompei, nach pädag. Gesichtspunkten erklärt von Dir. Prof. Dr. F. Thümen. 2. durchgesehene und verm. Aufl. Berlin, R. Gaertner. — 68.

Cicero. M. Tullii Ciceronis Laelius de amicitia. Erkl. von C. W. Nauck. 10. Aufl. besorgt von Th. Schiche. Berlin, Weidmann. — 69.
— M. Tullii Ciceronis Somnium Scipionis. Für den Schulgebr. erkl. von Prof. Dr. C. Meissner. 4. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. – 69.
— M. Tulli Tusculanarum Disputationum libri I. II. V. Herausg. von k. k. Prof. Emil Gschwind. Mit 10 Abbildungen. Leipzig, G. Freytag. — 70.
Comparetti, Domenico, Vergilio nel medio evo. 2a ediz. rived. dall' autore. I. Virgilio nella tradizione letteraria fino a Dante. II. Virgilio nella leggenda popolare. Firenze, Seeber. — 72.
Crämer, H., Die alte Kunst im Unterricht des Gymn. = NJ. 1896, II, 401. — 40.
†Curtius. Geh. Rath Prof. Dr. E., Rede zum Geburtstage S. M. des Kaisers in der Univ. Berlin 1889. — 1.
Dahn, E., = PA. Heft 4. — 14.
De la Chaux, Oberl. Gust., Der Gebrauch der Verba und ihrer Ableitungen bei Nepos. Forts. Pg.-Abh. Gumbinnen No. 18. — 62.
Dettweiler, Dir. Dr. P., Anz. von Waldecks Schulgramm.² = ZG. 125. — 19. 30. vgl. 33. 39. 44.
— — Rez. von Gurlitts Fibel. = LL. 51, 111. — 53.
Deuerling. Prof. Dr., Rez. — 23.
Dilthey, Univ.-Prof. Dr. W., Abhandlungen der K. preufs. Akademie der Wissensch. (S. 831). — 2.
Direktoren-Versammlung Sachsen 1896. — 31.
Dittmar, Dr. Armin, Studien zur lat. Moduslehre. Leipzig, Teubner. — 52.
Ellendt-Seyffert, Lat. Schulgrammatik. 41. Aufl. bearb. von W. Fries. Berlin, Weidmann. — 46.
Erlafs des mährischen Landes-Schul-Rathes. = ZöG. Heft 11. — 36.
Falbrecht, Prof. Dr., Rede. — 24.
Fafsbaender, Oberl. Dr. Franz, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lat. für die mittleren Klassen der Gymn. und Realgymn. Münster, Aschendorff. — 58.
Fasterding, G., Zur lat. Formenlehre. = NJ. II, 37. — 26.
Fiebiger, O., Ein Gutachten Gottfried Hermanns. = NJ. 257. — 19.
Fleischmann, Prof. J. K., Aus dem Gymnasialunterricht I. Grundsätze der Methodik der altklassischen Lektüre. = BG. Jhrg. 34, 232. — 32.
— — Rez. — 23.
Franke, Inwieweit empfiehlt es sich, im sprachlichen und geschichtlichen Unterrichte Anschauungsmittel zu verwerten? = Gm. 145. — 41.
Friedersdorff, Dir. Dr. Franz, Lat. Schulgrammatik. 2. Aufl. durchgesehen und umgearbeitet von Friedersdorff und Dir. Dr. Heinr. Begemann. Berlin, Dümmler. — 46.
Friedrich, G., Die höheren Schulen und die Gegenwart. Leipzig, E. Wartig 1896. — 1a.
Fries, Dir. Dr. W., Rez. von Ohlerts „Die deutsche Schule“. = LL. Heft 50. — 14.
Fufs, Oberbürgermeister in Kiel, Gutachten betreffs Umgestaltung der Kieler Realschule in eine Reformanstalt mit Latein von U III an. = ZlS. 1896, 71. — 9.
Gast, Prof. Dr. R., Erwiderung. = NJ. II, 461. — 30.
Gerathewohl, Dr. Bernh., Lat. Übungsbuch für die oberen Klassen. II. Bändchen für die VIII. und IX. Kl. Bamberg, Buchner. — 60.
Giercke, Oberl. Max, Das erste Jahr des lat. Unterrichts nach dem jetzigen Lehrplane des K. Franz. Gymn. = Pg-Abh. der Anstalt No. 52. — 25.
Groag, Dr. Edm., Zur Kritik von Tacitus' Quellen in den Historien. Sonderabdr. aus dem 23. Supplementband der Jahrb. f. kl. Phil. Leipzig, Teubner. — 67.
Grunsky, Rektor, Probe einer Schülerpräparation. KW. 1896. — 37.
†Güldenpenning, Prof. A., Wie ist bei der Kürze der Zeit, welche nach den neuesten Lehrplänen in Preufsen der alten Geschichte gewidmet wird, dennoch eine zusammenhängende Betrachtung der alten Kunst möglich? = NJ. 1896, II, 418. — 41.
Gurlitt, Oberl. Dr. Ludwig, Lat. Fibel. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 52 ff.

Gutachten der Technischen Hochschule in Karlsruhe über die Oberrealschule. = ZlS. 151. — 5.
Gutscher, Prof. Dr. Hans, Tacitus-Lektüre und Heimatskunde. = Msch. 277. — 34. 35.
Häbler, G., Der Sprachunterricht der deutschen Schulen. Seine Fehler, seine Ziele — und
— — Einführungen in die 6 Hauptsprachen der europäischen Kulturvölker. I. Griechisch (mit Lösungen). II. Latein (mit Lösungen) — beide Schriften Wiesbaden, G. Quiel. — 20.
Haccius, Oberl. O., Gliederung der ersten Katilinarischen Rede Ciceros. = Pg.-Abh. Weifsenburg i. E. No. 543. — 69.
Hachtmann, Dir. Prof. Dr. C., Über Umfang, Einrichtung und Kontrolle der fremdsprachlichen Privatlektüre auf dem HG. = ZG. 87. — 36.
Harold-Arjuna = Dr. H. Graevell in Brüssel, Die Volkspoesie in der Schule. = PA. 33. — 6.
— — Der pädagogische Wert des Französischen. = PA. 362. — 6.
†Harre, Dir. Dr. P., Lat. Übungsbuch, fortgeführt von M. Giercke. 1. Teil: Sexta. In 2 Abteilungen. Leipzig, G. Freytag 1898. — 54.
Hartung, J., Rez. von Gurlitts Fibel. = ZG. 127 ff. — 52.
Heinichen, Lat.-deutsches Schulwörterbuch. 6. Auflage von C. Wagener Leipzig, Teubner. — 60.
Hennings, Elementarbuch zu der lat. Grammatik von Ellendt-Seyffert. 5. Abteilung. für II. Halle, Buchh. des Waisenhauses. — 59 f.
Heydenreich, E., Rez. von Ellendt-Seyffert[41]. = ZG. 414. — 46; von Stegmann[7]. = ZG. 479. — 47.
Heyse. Dr. Paul, Grufs der Prima, Festgedicht. = SwS. 15. — 1a.
Hirzel, Prof., Die Schülerpräparationen. = SwS. 1896, 268. — 37.
Holzweifsig, Dir. Dr. Friedr., Lat. Schulgrammatik. 12. Aufl. Hannover, Norddtsch. Verlagsanst. O. Goedel. — 46.
Höpken, Oberl. Dr. Jul., Elementarbuch der lat. Sprache. Untertertia — und
— — Elementarbuch der lat. Sprache. Tertia. Emden u. Borkum, Haynel 1897 bezw. 1898. — 58.
Horatius. Horaz für den Schulgebrauch. Ausgewählte Gedichte. Von Prof. Dr. N. Fritsch. Münster, Aschendorff. — 72.
— Q. Horati Flacci carmina. Tertium recognovit Lucianus Mueller. Ed. stereotypa maior. Lipsiae, Teubner. — 72.
— Die Oden des Horaz für den Schulgebrauch disponiert von Dir. G. Leuchtenberger. 3. durchges. Aufl. Berlin, R. Gaertner. — 72.
— Horaz' Oden an seine Freunde in Reimstrophen verdeutscht, nebst Einleitung und einem Nachtrag zu den Verdeutschungen von K. Staedler. = Pg.-Abh. der Margaretenschule zu Berlin, R Gaertner. — 73.
— H. Blümner, Satura. Ausgewählte Satiren des Horaz, Persius und Juvenal in freier metrischer Übersetzung. Leipzig, Teubner. — 73.
Huemer, k. k. Land.-Schul-Insp. Dr. J., Rede = Msch. 23. — 36.
— — Sitzung der k. k. Archäol. Kommission. = Msch. 1896, 368. — 42.
Jahn, Oberl. Dr. Paul, Die Art der Abhängigkeit Vergils von Theokrit. = Pg.-Abh. Berlin Kölln. G. No. 58. Berlin, R Gaertner. — Übersichtlicher und genauer als bisherige Untersuchungen über diese Frage.
Jaurès, Abg., Rede in der franz. Kammer. = PA. 64. — 2.
Kautzmann-Pfaff-Schmidt, Lat. Lese- und Übungsbücher für Sexta—Tertia. Teil I für Sexta. 3. Aufl. — 54. Teil IV für Tertia. Leipzig, Teubner. — 58.
Keller, Prof. Jul., Kritik von Ohlerts „Die d. höh. Schule". = HG. 1896, 166. — 8.
Keyzlar, Prof. P., Prinzipien der Übersetzungskunst. = Pg. Ung.-Hradisch 1894. — 44.
— — Übersetzungsproben. = Pg. Ung.-Hradisch 1895. — 44.
— — Theorie des Übersetzens aus dem Lat., zugleich Grundzüge einer lat.-deutschen Stilistik für Gymn. = Pg.-Abh. Wien St.-Gymn. im VIII. Bezirk. — 44.
Kirschmer, Oberpräzeptor, Präparation zu Lhomond, viri illustres. 2 Hefte. Stuttgart, Kohlhammer. — 56.

Klaeden, Dr. von, Das Latein im Recht. Frankfurt a. O., Andres & Co. — Proben vom Satzbau des Lat. in der Juristensprache.
Klein, F., Über den Gebrauch allitterierender Verbindungen beim Übersetzen der Dichter. = Pg.-Abh. Brünn II. St. Gymn. 1896. — 38.
Klement, Prof. Dr., Rede. — 24.
Klotz, Oberl. Dr. R., Die Aussprache des Lat. in der Schule. = Pg.-Abh. Treptow a. R. 1898. — 24.
Knauth, Oberl. Dr. Herm., Übungsstücke zum Übersetzen in das Lat. für Abiturienten. 1. Teil: Deutscher Text. 2. Teil: Lat. Übersetzung (beide in einem Hefte vereinigt). 2. Aufl. Leipzig, Freytag. — 60.
Knoke, Dir. Prof. Dr. F., Das Varuslager im Habichtswalde. Nachtrag. Berlin, Gaertner. — Wendet sich gegen A. Rieses Urteil in LC. 1896, No. 46.
Knöpfler, Aus meiner Kompositionsmappe. = ZöG. Heft 2. — 39.
Kobilinski, Oberl. Dr. G. von, Die Behandlung der klassischen Realien im Unterricht. = ZG. 1896, 665. — 40, s. auch Wagner.
Kommerell, Dr. V., Beobachtungen über den Einflufs des Lat. im französ. Unterricht. = SBl. 129. — 12.
Kubik, GL. Dr. Jos., Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre des Tacitus. Wien, Hölder. — 34. 41.
— — Wie kann eine Vertiefung in den Inhalt eines gelesenen Autors gefördert werden? = ZöG. 385. — 34.
Kühne, Dir. Dr., Wie ist die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lat. für die Abgangsprüfung auf den mecklenburg. Gymn. einzurichten? = PW. 189. — 38. 39.
Lampel, Dir. Dr., Rede. — 24.
Landgraf, Prof. Dr. G., Über die Aussprache der Silben ci und ti im Lat. = BG. 226. — 25.
Landmann, Minister von, Rede im bayer. Abg.-H. — 15.
Lattmann, Oberl. Dr. H., Zur lat. Schulgrammatik. = NJ. 460. — 30.
Legrand, Abg., Rede in der franz. Kammer. = PA. 64. — 3.
Lehrplan des Karlsruher Reformgymnasiums. — 16.
— des Stuttgarter Realgymn. — 16.
— des Reformgymn. (Leibniz-Gymn.) zu Hannover. — 16.
Lehrpläne, preufsische. — 16 ff.
Lentz, Oberl. Dr. E., Gegenwart und Zukunft des Lateinunterrichts auf den Gymn. (Vortrag). = ZlS. 334. PA. 493. RhS. 22. — 13.
— — Die geistige Verfassung der Gymnasiasten = RhS. 5. — 13.
Livius. Titi Livi ab urbe condita lib. II. Für den Schulgebrauch erklärt von Th. Klett. 2. verb. und verm. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 65.
— Des T. Livius römische Geschichte seit Gründung der Stadt im Auszuge herausg. von Dr. Franz Fügner. I. Teil: Der zweite punische Krieg. Text. Leipzig, Teubner. = Teubners Schülerausgaben latein. Schriftsteller. — 65.
— XXI—XXX. Auswahl für den Schulgebrauch, bearb. von Prof. Dr. W. Vollbrecht. 2. verm. und verb. Aufl. Leipzig, Reisland. — 65.
— Eine Auswahl des historisch Bedeutsamsten herausg. von Dr. Alf. Egen. Kommentar zum 2. Bändchen: Lesestoff aus der III. Dekade von Oberl. Dr. Jos. Heuwes. Münster, Aschendorff. — 65
Lothholz, Gymn.-Dir. Prof. Dr. G., Pädagogik der Neuzeit in Lebensbildern. K. v. Raumers Geschichte der Pädag. Bd. V. Gütersloh, Bertelsmann. — 1a.
Loew, Dr. Em., Über Konzentration des grammatischen Unterrichts auf der Elementarstufe des Gymn. = Msch. 1896, 361. — 24.
Lucii Caecilii, Liber ad Donatum confessorem de Mortibus persecutorum vulgo Lactantio tributus ed. Samuel Brandt. Vindobonae, Tempsky. — Über diesen neuen Text zu urteilen liegt unserer Berichterstattung fern.
Lutsch, Dir. O., Lat. Formenlehre zu den Lehr- und Lesebüchern für Sexta und Quinta. 2. Aufl. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — 55.
Lüttgert, Dir. Dr., Welche Unterstützung kann der altsprachliche Unterricht vorzugsweise die Lektüre in den oberen Klassen dem Religions-Unterricht gewähren? = LL. H. 51. — 21.
Madvig, J. N., Kleine philologische Schriften (S. 285). Leipzig 1875, Teubner. — 2.

†**Mandel**, Dr. med., Das klass. Gymnasium, eine Studie für Gebildete unter seinen Gegnern (Schlufs). = RhS. 1896, 67. — 7.
Maresch, Prof. Peter, Die Privatlektüre in den altklassischen Sprachen. = Msch. 23. — 35.
Mayer, A., Übungen des lat. Stils für mittlere Gymnasialklassen. Freiburg i. B., Herder. — 59.
Menrad, Dr. J., Über Neposausgaben und Neposlektüre. = BG. 1896, 689. — 33.
Methner, Die Fragesätze der lat. oratio obliqua. = NJ. Heft 8. — 31.
Meurer, Dr. H., Lat. Lesebuch mit Wortschatz. III. Teil: für Quarta. 4. Aufl. Neubearbeitung. Weimar, Böhlau. — 56.
Meyer, Rektor Joh. = NB. 550. — 7.
Meyer, Prof. Dr. P., Aus dem Gebiete jenseits der Unterrichtsmethodik (Vortrag) = HG. 69. ZG. 445. — 45.
— — Naivetät und Kritik im Unterricht. = Gm. 361. — 21.
Müllemeister, Oberl. Dr. Pet., Bemerkungen zur Streitfrage über die Echtheit der Brutusbriefe I, 16 u. 17. = Pg.-Abh. Emmerich No. 456. — 69.
Müller, Prof. Dr. Franz, Zum griechischen und lat. Unterricht. = Berl. phil. Woch. No. 42 u. ö. 42. 53. 55. 56. 64.
Müller, Dir. Prof. Dr. H. J., Lat. Schulgrammatik vornehmlich zu Ostermanns lat. Übungsbüchern. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 46.
— — Anhang zur neuen Ausgabe von Ostermanns lat. Übungsbüchern Teil 4 für III und U II. Leipzig, Teubner. — 59.
— — Ergänzungshefte zu Chr. Ostermanns Lat. Übungsbüchern, neue Ausgabe. 7 Hefte. 1. Heft: Übungsstücke im Anschlufs an Cic. Rede für den Dichter Archias — 2. H.: dsgl. Ligarius. — 3. H.: Qu. Caecilius. — 4. H.: Verres IV. Buch. — 5. H: Milo. — 6. H.: Dejotarus. — 7. H.: Publ. Sestius. Leipzig, Teubner. — 59.
Müller, Prof. Dr. V., Lat. Lese- und Übungsbuch für Quinta. 2. Aufl. Ausg. A. Altenburg, Pierer. — 55.
Nepos. Englmanns Schulausgabe des Cornelius Nepos umgearbeitet von J. Wismeyer. Bamberg, Buchner. — 62.
— Gesamtausgabe. Zum Gebrauch für die Schüler bearb. von Dir. Dr. P. Doetsch. Text mit 2 Karten. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing 1896. — 62.
— Cornelii Nepotis vitae excell. imperatorum. Für Schüler der Quarta bearb. v. Dir. Dr. Fr. Holzweifsig. Hannover, Norddtsch. Verlagsanst. O. Goedel. — 62.
— Für Schüler mit erläuternden und eine richtige Übersetzung fördernden Anmerk. versehen von Joh. Siebelis. 12. Aufl. von O. Stange. Mit 3 Karten. Leipzig, Teubner. — 62.
— Auswahl der wichtigsten Lebensbeschreibungen. Für den Schulgebrauch herausg. von Oberl. K. Hoeber. II. Kommentar. Münster, Aschendorff. — 62.
Nerrlich, Prof. Dr. P. — 8.
Neue-Wagener, Formenlehre der lat. Sprache. III. Band: Das Verbum. 3. sehr vermehrte Aufl. 10. und 11. Lief. (Schlufs). Berlin, Calvary & Co. — 51.
Ohlert, A., Die deutsche höhere Schule. Ein Versuch ihrer Umgestaltung nach den sittlichen, geistigen und sozialen Bedürfnissen unserer Zeit. Hannover, C. Meyer. — 6. 7. 8. 9. 14.
— — Die geistige Bildung der Gegenwart und die deutschen höheren Schulen. = PA. 65. RhS. 1. — 8.
— — An des Jahrhunderts Wende. = RhS. 49. — 9.
Orterer, Dir. Dr. Abg. M. d. R. = BG. 27. — 15.
Ovidius. Kommentar zu P. Ovidii Nasonis carmina selecta. Herausg. von Jos. Golling. Nebst Vokabularium u. grammatischer Einleitung. 2. Aufl. Wien. Graeser. — 71.
— Ovids Verwandlungen in deutsche Hexameter übertragen von Hamelbeck. IV. Heft. Buch IV. Mülheim a. Rhein, Selbstverlag des Verf. — 71.
Paulitschek, Prof. Dr. A., Bericht über die Aufnahmeprüfung im Lat. auf den österr. Mittelschulen. = Msch. 94. — 16.
Paulsen, Univ.-Prof. Dr. F., Geschichte des gelehrten Unterrichts[2]. Leipzig, Veit & Co. — 4. (Citiert ist IV. Halbband S. 584). 10. 11.

Perathoner, Erfahrungen der Schulpraxis auf dem Gebiete der Privatlektüre in den altklass. Sprachen. = ZöG. Heft 11. — 36.
Perkmann, Prof. Dr., Über eine Verbesserung des lat. Elementar-Unterrichts (Vortrag). = Msch. 253. ZöG. 826. — 23.
Plautus, Ausgew. Komödien des T. Maccius Plautus. Für den Schulgebrauch erkl. von Jul. Brix. II. Bändchen; Captivi. 5. Aufl. bearb. von Max Niemeyer. Leipzig, Teubner. — 74.
— Der Rudens des Plautus übersetzt von Obl. Dr. Gust. Schmilinsky. = Pg.-Abh. Halle Stadtg. No. 243. — 74.
Polaschek s. S. 38. 41.
Primer, Anz. von Waldecks Schulgramm.[2] = NJ. II, 64. — 44.
Primožić, Prof. Dr., Bericht. — 42.
Reber, F. v. und A. Bayersdorfer, Klassischer Skulpturenschatz. München, Verlagsanstalt F. Bruckmann. — 42.
Renner, Prof. Dr. v., Bericht. = Msch. 273. — 42.
Richter, R., Anz. = ZG. 1896, 712. — 61.
Ritschel, Eine Lateinstunde nach Gouinscher Methode bei Dr. Baltzer an der Londoner Central-School. = ZöG. Heft 3. — 23.
Sachert, A., Gedanken über die künftige Gestaltung unseres höheren Schulwesens. Hesselbach bei Gummersbach, Selbstverlag d. Verf. — 14.
Salkowski, Prof. P., Zur schulmäfsigen Erklärung der Tuskulanen Ciceros. = Pg.-Abh. Memel G. No. 12. — 70.
Sallustius. C. Sallustius Crispus. Catilina und Auswahl aus dem Iugurtha. Für den Schulgebrauch bearbeitet und herausg. von Obl. Dr. P. Klimek. Text. Mit 2 Karten. Münster, Aschendorff. — 65.
— C. Sallustii Crispi opera omnia. Für den Schulgebrauch erklärt von Th. Opitz. III. Heft: Die Reden und Briefe aus den Historien. Leipzig, Teubner. 66.
— Sallusts Jugurthinischer Krieg. Textausg. für den Schulgebrauch von Prof. Dr. Ph. Opitz. Mit 1 Karte. = Teubners Schultexte. Leipzig, Teubner. — 66.
— C. Sallusti Crispi liber qui est de bello Iugurthino partem extremam (103—112) ad optimos codices denuo collatos rec. emend. Ioannes Wirz. Mit Prolegomena über die handschriftliche Grundlage und Epilegomena zur Textkritik. Zürich, Faesi & Beer. — 66.
Saxl, GL. Ferd., Inwiefern ist bei der Übersetzung der Dichterlektüre eine Einwirkung auf das Gemüt und die Phantasie möglich? = Msch. 1896, 367. — 38.
Schaaff, Obl. Dr. Albin, Die Kunstausdrücke im Unterricht in den klassischen Sprachen. Pg.-Abh. Magdeburg Domg. — 21. 43.
Schanzenbach, Prof. Dr., Die indirekten Fragesätze in der französ. Grammatik. = SBl. 168. - 31.
Schaumberg, Prof. Dr., Rede. = PW. 189. — 38.
Scheindler, Land.-Schul-Insp. Dr., Rede. = Msch. 23. — 36.
Schelling, Herm. v., Just.-Min. a. D., Die Odyssee, nachgebildet in achtzeiligen Strophen. München, R. Oldenbourg. — 1.
Schiche, Th., Zu Ciceros Briefwechsel während seiner Statthalterschaft von Cilicien. = Pg.-Abh. Berlin Friedr.-Werd.-G. No. 54. Berlin, R. Gaertner. — 69.
Schindler, Obl. Dr. H., Wie mufs ein für Quarta bestimmtes Übungsbuch z. Übersetzen aus dem Deutschen ins Lat. beschaffen sein, wenn es den Forderungen der preufs. Lehrpläne von 1892 entsprechen soll? Dazu einige Probestücke. = Pg.-Abh. Spandau, G. No. 87. 55.
— — Übungsbuch z. Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Nach den Bestimmungen der preufs. Lehrpläne von 1892 und im Anschlufs an den Text des Nepos bearb. Berlin, R. Gaertner. — 55.
Schlee, Dir. Dr. E., Reformschule und Realschule. = ZlS. 131. — 11.
— — Rez. von Gurlitts Fibel. = ZlS. 136. — 53.
Schmalz, Dir. Dr. H., Entgegnung. = NJ. II, 461. — 30.
Schmalz, Dir. J. H. und C. Wagener, GL., Lat. Schulgrammatik. Ausg. B. 3. vollst. umgearb. Auflage. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 46. 51.

Schmeding, Prof. Dr. F., Die neuesten Forschungen über das klass. Altertum, insbes. das klass. Griechenland. = PA. 230 und Sep.-Abdr. Osterwieck, Zickfeldt. — 5.
— — Kritik von Wernickes Kultur und Schule. = PA. 1. — 5.
Schmidt, Dr. K. E., Vokabeln und Phrasen zu Cäsars bell. Gall. nebst kurzen Anweisungen z. Übersetzen. 13. Heft (VII. B. c. 63—90). Königsberg i. Pr., F. Beyer. — 64.
Schmidt, Prof. Dr. Max C. P., Die 7. Lateinstunde. = BhS. 23. — 16.
— — Die lat. Lektüre in Prima. = BhS. 122. — 19.
Schmidt-Gehlen, Memorabilia Alexandri Magni et aliorum virorum illustrium für den Schulgebrauch. 7. verb. Aufl. von Jos. Golling. Wien, Hölder. — 56.
Schneider, Prof. Dr. R., Anz. von Prammers Schulwörterbuch. = ZG. 230. — 64.
Schneidewin, Prof. Dr. Max, Die antike Humanität. Berlin, Weidmann. — 3. Vgl. S. 71.
Scholl, F., Übersetzungsproben aus Seyfferts Palaestra. = BG. 563. — 39.
Schöttler, Prof. an der Techn. Hochsch. Braunschweig R. = PA. 313. — 5.
Schulze, O., Über einige Punkte der lat. Grammatik. = NJ. II 87. — 26.
Schumann, O-Stud.-R. Rektor der Friedr.-Eugen-Rsch. Stuttgart. = ZlS. IX, 10. — 5.
Schwabe, E., Zur Geschichte der deutschen Horazübersetzungen. II. Die Poetereykunst des A. H. Bucholtz u. s. w. = NJ. 1896 II 545. — 73.
Schwaiger, Prof., Rede. — 24.
Schwarcz, J., Die Demokratie von Athen. Leipzig, Friedrich 1896. — 6.
Schwieger, Prof. Dr. P., Der Zauberer Vergil. Berlin, Mittler & Sohn.
Sedlmayer, Prof. H. Stephan, Der Tempel der Vesta und das Haus der Vestalinnen in Rom. = Msch. 34. — 42.
Sedlmayr, Prof., Die Aussprache des Lat. = Verh. des Dresdener Philologentages. Leipzig, Teubner. — 24.
Seidel, Max, Univ.-Prof., Übersetzung des Lukrez. — 1.
Setunský, A., Zur Methode des fremdsprachlichen Unterrichts an unseren Gymnasien. — 19.
Simon, Joh. Alph., Exoterische Studien zur antiken Poesie, namentlich zu Horaz, Tibull und Ovid. I. Teil: Zur Anordnung der Oden, Epoden und Satiren des Horaz. Köln und Leipzig, Kölner Verlags-Anstalt. — 73.
Sittl, Univ.-Prof. Dr. Karl, Die Anschauungsmethode in der Altertumswissenschaft. Gotha, F. A. Perthes 1896. — 42.
Soltau, Prof. Dr. W., Livius' Geschichtswerk, seine Komposition und seine Quellen. Ein Hilfsbuch für Geschichtsforscher und Liviusleser. Leipzig, Dieterich. — 65.
Sorgenfrey, Prof. Dr. Th., Die Ausführung der neuen Lehrpläne. = ZG. 449. — 19. 36.
Spengler, Prof. Gust., Eine Anregung auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts. — Msch. 133. — 42.
Spengler, Prof., Zwei Termini der Grammatik, insbes. der lat., und ihre Verwendung. = ZöG. Heft 12. — 30.
Stegmann, Prof. Dr. C., Lat. Schulgrammatik. 7. Aufl. Leipzig, Teubner.— 46.
Stowassers Lat.-deutsches Schulwörterbuch. Leipzig, Freytag. s. S. 64.
Strobl, Prof. Ant., Zur Schullektüre der Annalen des Tacitus. = Pg.-Abh. St.-G. Prag Kleinseite 1896. — 34. 35.
Šuman, J., Zur Erklärung von Horaz' Satiren I, 4, 81—85. = ZöG. 487. — 73.
Tacitus. Die Germania des P. Cornelius Tacitus herausg. von Joh. Müller. Für den Schulgebrauch bearb. von A. Th. Christ. Mit 1 Karte von Altgermanien. Leipzig, Freytag. — 66.
— II. Teil. Auswahl aus den Historien und der vita Agricolae. Für den Schulgebr. herausg. und bearb. von Dr. Jos. Franke und Dr. Eduard Arens. Mit 1 Karte. Münster, Aschendorff. — 66.
— Schüler-Kommentar zu Tacitus' historischen Schriften in Auswahl. Von Andreas Weidner. Leipzig, Freytag. — 66.
— Germania erkl. von U. Zernial. 2. verb. Aufl. Mit 1 Karte von H. Kiepert. Berlin, Weidmann. — 66.

Tacitus. Annalen I—III. Für den Schulgebr. bearb. und erläutert von Dir. Dr. Rud. Lange. Kommentar. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 66.
— Ab excessu Divi Augusti Buch I und II. Für den Gebrauch der Schüler erklärt von Georg Andresen. Text. Berlin, Weidmann. — 66.
— Annalen in Auswahl und der Bataveraufstand unter Civilis. Herausgeg. von Prof. Dr. C. Stegmann. Text. = Teubners Schülerausgaben. Leipzig, Teubner. — 67.
Tibullus s. Belling.
Traunwieser, Prof. Dr. Joh., Die Psychologie als Grundlage der Grammatik vom wissenschaftlichen und pädagogischen Standpunkt aus. = Pg.-Abh. Mährisch-Trübau. — Folgt in den allgemeinen Umrissen Ziemers Junggramm. Streifzügen und Ziemers Lat. Grammatik unter Benutzung der dort gegebenen Beispiele für formale, reale und Kombinations-Ausgleichung, welche drei hier zum Teil weiter ausgeführt und ergänzt werden.
Trenkel, Stehen im lat. Grammatikunterricht Methode und Ziel im Einklang? = PA. 793. — 27.
Treuber, Prof. Dr., Einige Bemerkungen zur Präparationsfrage. = KW. 1896, 457. — 37.
Treutlein, Dir. Dr., Vortrag in der Vers. des Vereins für Schulreform in Braunschweig. = PA. 592. — 10.
Uhlig, Geh.-Hofrat Dir. Dr. G., Über die Aufgaben des deutschen Gymn. und seine Aussichten. = Rede geh. beim 350jährigen Jubiläum des Heidelberger Gymn. = HG. 87. 89. — 1.
— — Das neue Gesetz der höheren Schulen in Norwegen. = HG. 185. — 1.
— — Nekrolog von Joh. Stauder. = HG. 31. — 16.
Vergilius. Kleine Aeneis, nach Vergils gröfserem Werke für Schule und Haus in Hexametern verf. von Prof. Dr. A. Teuber. Halle, Buchh. des Waisenhauses. — 71.
— P. Vergili Maronis Aeneis. Für den Schulgebrauch erklärt von O. Brosin. I. Bändchen. Buch I und II. 6. Aufl., bes. von Prof. L. Heitkamp. Gotha, F. A. Perthes. — 71.
Verhandlungen der badischen Direktoren-Konferenz 1896. = SwS. 10. — 16.
Viereck, Prof. Dr. L., Rez. — 7.
Vogel, Rektor Prof. Dr. Th., und Schwarzenberg, Oberl. Dr. Ad., Hilfsbücher für den Unterricht in der lat. Sprache an gymnasialen Anstalten mit lateinlosem Unterbau (Reformgymnasien. Reformrealgymnasien). Teil I: Lat. Schulgrammatik von Th. Vogel. Teil II: Lat. Lese- u. Übungsbuch von A. Schwarzenberg. A. Untertertia. Leipzig, Teubner. — 49 ff. bezw. 57.
Volger, Oberl. Dr. H., Die Einheitlichkeit der Satzlehre für alle Schulsprachen. Pg. Ratzeburg No. 293 — 15. 28. 30. 39. 43. 45.
Vollmar, M. d. R. v., Rede im bayerischen Landtag. = BG. 27. — 2.
Wagner, Oberl. Dr. E., und von Kobilinski, Oberl. Dr. G., Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer für den Schulgebrauch zusammengestellt. Mit 14 Grundrifszeichnungen im Text, 22 Bildertafeln und Plänen von Athen und Rom. Berlin, Weidmann. — 40.
Wanderer, C., Tacitus nach einer Biographie des Agricola. = BG. 209. — 35.
Waniek, Dir. Dr., Rede. — 24.
Wartenberg, Oberl. W., Lehrbuch der lat. Sprache als Vorschule der Lektüre. Lernstoff der VI². Hannover, Norddeutsche Verlagsanst. O. Goedel. — 54.
— — Vorschule zur lat. Lektüre für reifere Schüler. 2. erweiterte Aufl. Hannover, Norddtsch. Verlagsanst. O. Goedel. — 56.
— — Rez. von Gurlitts Fibel. = Gm. No. 1. - 52.
— — Rez. von Schindlers Übungsbuch. = Gm. 1898, 48. — 56.
Weigel. F., = Pg. Wien IX. Bez. 1895. — 41.
Weifsenfels, Prof. Dr. O., Syntaxe latine suivie d'un résumé de la versification latine. Seconde édition. Berlin, Librairie Weidmann. — 46.
— — Rez. von Scheeles Abrifs der lat. und griech. Modusl. = ZG. 1896, 796. — 27; vgl. 29 30. 44. 61. 71. 73.
Weisweiler, Dir. Dr. Jos., Die consecutio temporum. Ein Kapitel der lat. Schulgrammatik. = Pg.-Abh. Tremessen No. 174. — 31.

Wernicke, Prof. an der Techn. Hochschule Braunschweig Dir. Dr. Alex., Kultur und Schule. Osterwieck, Zickfeldt. - 5. 12.
— — Das Gymnasium und sein sog. Monopol. = PA. 6. — 13.
— — Die Ober-Realschule des Reformsystems. = RWS. 29. — 13.
— — = ZlS. 143. — 10.
Wetekamp, Oberl. Dr. W. Abg., Schulreformen und Schulbestrebungen in den skandinavischen Ländern. = Pg. Rg. Heil. Geist Breslau. — 15.
Wezel, Prof. Dr. E., Cäsars Gallischer Krieg. Ein Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lat. für Tertia. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 59.
Widmann, Dir. Dr. S., Extemporale und Aufsatz. = Gm. 545. — 39.
Wiedel, Prof. Dr., Satzreihen zu übersichtlichen Wiederholungen aus dem Gebiete der lat. Syntax. Pg.-Abh. d. G. und Rg. Köln, Kreuzgasse No. 492. — 30.
Wiedersheim, Univ.-Prof. Dr. v., Über die Vorbildung unserer akademischen Jugend in den hum. Gymnasien. = PA. 1896, Heft 12. — 7.
Wirth, Christian, Zum Streit über das Hin- u. Herübersetzen. = BG. 48. — 22.
Wittich, Dir. Dr. Fr. W., Kurzgefafstes Lehrbuch des Lat. IV. Bändchen. Für Tertia. Cassel, E. Hühn. — 58.
Wolff, Prof. Dr. Ed., Anz. von Prammers Schulwörterbuch. = WfklPh. 1117. — 64.
Zielinski, Univ.-Prof. Th., Cicero im Wandel der Jahrhunderte, ein am 2000. Geburtstage Ciceros gehaltener Vortrag. Leipzig, Teubner. — 4. 71.
Ziemer, Prof. Dr. H., Latein. Schulgrammatik. Berlin, R. Gaertner. — 24. 26. 27. 29. 44. 46. 48. 49. 50. 51.
— — Anz. von Schindlers Übungsbuch = WfklPh. 1898, 189. — 56; von Heinichen-Wagener, Schulwörterbuch⁶. = WfklPh. 874. — 60.

VII. Griechisch.

Adam, Ludwig, Homer, der Erzieher der Griechen. Ein Beitrag zur Einführung in das Verständnis des erziehlichen Wertes seiner Werke. Paderborn, Ferdinand Schöningh. — 2.
Aly, Friedrich, Die neuen Lehrpläne und die altsprachliche Lektüre. ZG. 71—87. — 2 f. 4. 8. 15 f. 18. 21.
Autenrieth, Georg, Wörterbuch zu den homerischen Gedichten. Für Schüler bearbeitet. Mit vielen Holzschnitten und zwei Karten. 8. verb. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 15.
von Bamberg, Albert, Carl Frankes Griechische Formenlehre, 26. Aufl. Berlin, Julius Springer. — 22 ff.
— — Moritz Seyfferts Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. 2. Teil: Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke. 12. verb. Aufl. Berlin, Julius Springer. — 24.
— — s. Platon.
Bauder, Wilhelm. Wie lehren wir die elementare griechische Syntax im Anschlufs an die Lektüre? = Pg. Homburg v. d. H. — 25 f.
Begemann, Heinrich, Bemerkungen zu altsprachlichen Lehrbüchern. Sonderabdr. der Programmbeilage des Gymn. in Neu-Ruppin. Berlin, Ferd. Dümmler. — 23 f.
Bellermann, Friedrich, Griechische Schulgrammatik nebst Lesebuch. 1. Teil. Grammatik. 6. Aufl. — 4. 6. 22. 2. Teil. Lesebuch. 9. Aufl. Leipzig, Arthur Felix. — 24.
Böhme, Johannes, Zur Protagoras-Frage. = Pg. der Realschule auf der Uhlenhorst zu Hamburg.
Bottek, Eduard, s. Demosthenes.
Bruhn. Ewald, s. Sophokles.
Cauer, Paul, Anmerkungen zur Odyssee. F. d. Gebrauch der Schüler. 4. Heft. $\tau-\omega$. Berlin, G. Grote. — 12.
Conradt, Carl, s. Homer.
Crusius, G. Ch., und G. A. Koch. Wörterbuch zu Xenophons Memorabilien. 3. Aufl., besorgt von Otto Güthling. Hannover und Leipzig, Hahnsche Buchh., 1896.

Cunze, Friedrich. Pädagogische Kleinigkeiten. Jb. 578 ff. — 6. 8.
Demosthenes' Reden für den Schulgebrauch ausgewählt und bearbeitet von Christian Harder. 1. Teil: Text. Nebst Abschnitten aus den Reden anderer Attiker. 2. Teil: Kommentar. Münster i. W., Aschendorff. — 8. 14 f. 21.
— neun philippische Reden. Textausgabe f. d. Schulgebr. von Th. Thalheim. Leipzig, B. G. Teubner, 1896. — 8. 13 ff.
— ausgewählte Reden f. d. Schulgebr. her. v. Eduard Bottek. Mit einer Karte. Wien, Alfred Hölder. — 8. 14 f.
— ausgewählte, des, f. d. Schulgebr. erkl. v. J. Sörgel. I. Bdchen. 5. verb. Aufl., besorgt v. A. Deuerling. Gotha, Fr. Andreas Perthes. — 9. 13.
Deuerling, A., s. Demosthenes.
Doerwald, Paul, Xenophons Memorabilien als Schullektüre. ZG. 666–673. — 6.
— — Die Memorabilienlektüre in Obersekunda. LL. 51, S. 36–70. — 6.
Fehleisen, G., Präparation zu Homers Odyssee. 1. Heft: Buch I u. II. Leipzig, B. G. Teubner. — 15.
Fleischmann, J. K., Aus dem Gymnasialunterricht I. Grundsätze der Methodik der altklassischen Lektüre. BbG. 232—249. — 3 f. 6. 8. 15. 18 ff.
Fritzsche, Hermann, Griechische Schulgrammatik. 3. verb. Aufl. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel). — 22 f.
Fuhr, Karl, s. Lysias.
Gaumitz, H., Präparation zu Platons Apologie des Sokrates. = Präparationen für die Schullektüre griech. und lat. Klassiker her. v. Krafft u. Ranke. Heft 25. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel). — 15.
— — Präparation zu Platons Kriton. = Präparationen f. d. Schullektüre griech. u. lat. Klassiker her. v. Krafft u. Ranke. Heft 27. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel). — 15.
Gemoll, Wilhelm, Bemerkungen zu Xenophons Anabasis. Leipzig, B. G. Teubner.
Gercke, Alfred, s. Platon.
Glöckner, Feodor, Homerische Partikeln mit neuen Bedeutungen. 1. Heft: κε. Leipzig, B. G. Teubner.
Gropius, Richard, Lesebuch für die erste Stufe des griechischen Unterrichts. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 24 f.
Grumme, A., Die wichtigeren Besonderheiten der Homerischen Syntax für reifere Schüler. 2. verm. u. verb. Aufl. Gotha, Friedr. Andreas Perthes. — 22 f.
Güthling, Otto, s. Crusius.
Hachtmann, Carl, Über Umfang, Einrichtung und Kontrolle der fremdsprachlichen Privatlektüre auf dem humanistischen Gymnasium. ZG. 87–95. — 5. 21.
Harder, Christian, s. Demosthenes.
Harder, Franz, Griechische Formenlehre zum Gebrauch an Schulen. 2. umgearbeitete Aufl. Dresden u. Berlin, L. Ehlermann. — 22 f.
Heidhues, Bernh., Über die Wolken des Aristophanes. = Pg. Kgl. Friedrich-Wilhelmsg. zu Köln.
Henke, Oskar, s. Homer.
Hentze, C., Anleitung zur Vorbereitung auf Homers Odyssee. 1. Bändchen: Gesang I—VI. 2. berichtigte Aufl. Leipzig, B. G. Teubner.
— — s. Homer.
Herodoti de bello Persico librorum epitome. In usum scholarum post A. Wilhelmii curam denuo edidit Franciscus Lauczizky. Ed. III. Adiunctae sunt librorum I—IV partes selectae. Vindobonae, sumptibus et typis Caroli Gerold filii. — 10.
Hoffmann, Wilhelm, Die Chorlieder und Wechselgesänge aus den Tragödien des Sophokles in deutscher Übersetzung. 2. Teil: Aias, Elektra, Philoktetes, Trachinierinnen, Tereus. Berlin, R. Gaertner.
Homers Ilias. Zum Schulgebr. bearb. v. Ernst Naumann. I. Teil: Gesang I–X. Text. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — 12 f.
— — Anhang zu Homers Ilias. Schulausgabe von K. F. Ameis. V. Heft. Erläuterungen zu Gesang XIII—XV. 2. berichtigte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 9.
Die Gedichte Homers. 3. Teil: Hilfsbuch. Bearbeitet von Oskar Henke. 2. Band. Leipzig, B. G. Teubner. — 11.

Joost, Artur, Der griechische Vokabelschatz, festgestellt nach dem Sprachgebrauch der Schulschriftsteller und verteilt auf die Mittel- und Oberstufe. Kap. I. Erste Deklination. = Pg. Lötzen. — 6 f. 17.
Koch, G. A., s. Crusius
Lauczizky, Franz, s. Herodot.
Lautensach, Otto, Grammatische Studien zu den griechischen Tragikern und Komikern. 1. Personalendungen. Pg. Gotha 1896. — 23.
Lüttgert, Welche Unterstützung kann der altsprachliche Unterricht, vorzugsweise die Lektüre in den oberen Klassen, dem Religions-Unterrichte gewähren? LL. 51, S. 22–35. — 1.
Lysias, Ausgewählte Reden des, erkl. v. Rudolf Rauchenstein. 2. Bdchen. 10. Aufl. besorgt von Karl Fuhr. Berlin, Weidmann.
Matthias, Adolf, s. Xenophon.
Muff, Christian, s. Sophokles.
Naumannn, Ernst, s. Homer.
Niessen, Lorenz, Die Theorie der Formalstufen praktisch angewendet auf die abschliefsende Anabasis-Lektüre. = Pg. Rhein. Ritter-Akademie zu Bedburg. — 15 ff. 19. 25.
Paukstadt, R., Griechische Syntax zum Gebrauch an Schulen. 2. verb. Aufl. Dresden-Berlin, L. Ehlermann. — 22 f.
Platons ausgewählte Dialoge erkl. von Hermann Sauppe. 3. Bändchen. Gorgias. Herausgeg. v. Alfred Gercke. Berlin, Weidmann. — 7. 14.
— Apologie und Kriton mit Stücken aus dem Symposion und dem Phaidon. Zum Gebrauch für Schüler herausgeg. von Albert von Bamberg. Text. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 7. 13 f.
— Phaedon. Mit Einleitung und Kommentar f. d. Gymnasialprima. Herausgegeben von J. Stender. = Klassiker-Ausgaben der Griechischen Philosophie II. Halle a. S., Buchh. des Waisenhauses. — 7. 14. 21.
Rabe, Albert, Platons Apologie und Kriton logisch-rhetorisch analysirt. Mit einem Vorwort über die Kritik beider Schriften. 1. Teil. Einleitung und Apologie K. 1—10. = Pg. Luisen-Gymnasium Berlin.
Rosenberg, Emil, Homerische Kleinigkeiten aus der Schulpraxis. Jb. 138—142.
Rofsberg, Konrad, s. Xenophon.
Sachs, Hermann, Wörterschatz zu Xenophons Anabasis. 2. Heft, Band II. 2. verb. Aufl. Berlin, Theodor Fröhlich.
Schenkl, Karl, Deutsch-griechisches Schul-Wörterbuch. 5. teilweise gekürzte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner.
Schmitt, H., Präparation zu Homers Ilias. Auswahl aus Gesang I—VI. = Präparationen f. d. Schullektüre griech. und lat. Klassiker herausgeg. von Krafft und Ranke. Heft 23. Hannover, Norddtsch. Verlagsanstalt (O. Goedel). — 5. 15 f.
Schneidewin, Max, Die antike Humanität. Berlin, Weidmann. — 1. 4 f. 7. 17 f.
Seeliger, Konrad, Die Aufgaben des griechischen Unterrichts in der Gegenwart. = Neue Jahrbücher 1898 S. 79—94. — 2. 4. 6. 8. 18.
Sewera, Ernst, Zur Formenlehre der griechischen Schulgrammatik (Schlufs). = Pg. K. K. Staatsgymn. Ried. — 23.
Sophokles erklärt von F. W. Schneidewin u. A. Nauck. 2. Bdchen.: König Oedipus. 10. Aufl. Neue Bearbeitung von Ewald Bruhn. Berlin, Weidmann. — 9 f.
— Die Tragödien des, zum Schulgebr. mit erklärenden Anmerkungen versehen von N. Wecklein. 6. Bändchen: Philoktetes. 3. Aufl. München 1896, J. Lindauer. — 9.
— Tragödien herausgeg. von Carl Conradt. Hilfsheft. Leipzig, B. G. Teubner. — 11 f.
— Oidipus auf Kolonos. Für d. Schulgebr. herausgeg. von Friedrich Schubert. Mit 5 Abbildungen. 2. verb. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 10.
— Philoktet. Zum Schulgebr. bearb. von Christian Muff. Text und Kommentar. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 13.
Sorgenfrey, Th., Die Ausführung der neuen Lehrpläne. ZG. S. 449 ff. — 22.
Stender, J., s. Platon.
Steup, J., s. Thukydides.

Stier, Hermann, Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen aus Homer, Sophokles, Thukydides, Plato und Demosthenes. = Pg. Belgrad 1896. — 7.
Thalheim, Th., s. Demosthenes.
Thukydides. Buch I—III. Textausgabe f. d. Schulgebr. von Simon Widmann. Leipzig, B. G. Teubner. — 13.
— erklärt von J. Classen. 1. Band. Einleitung. Erstes Buch. 4. Aufl. bearb. J. Steup. Mit 6 Abbildungen. Berlin, Weidmann. — 10.
Valentin, Veit, Die Behandlung des dichterischen Kunstwerks in der Schule. Sonderabdruck aus d. Pädag. Archiv, 39. Jahrg. No. 7. 8. — 4.
Wecklein, N., s. Sophokles.
Weinberger, Guilelmus, Adnotationes ad graecos Italiae codices spectantes. = Pg. K. K. Staatsgymn. im XIX. Bezirke von Wien.
Weifsenfels, P., Griechische Schulgrammatik in Anlehnung an H. J. Müllers Lateinische Schulgrammatik. Leipzig, B. G. Teubner. — 22 f.
Wernicke, Alex., Das Gymnasium und sein sogenanntes Monopol. Sonderabdruck aus d. Päd. Arch. 39 No. 6. — 1. 6.
Widmann, Simon, s. Thukydides.
Wittmann, L., Wie ist Homer in der Schule zu lesen? 2. Teil. = Pg. Büdingen. — 5. 19.
Xenophons Anabasis. Für den Schulgebr. herausgeg. von Adolf Matthias. Mit einer Karte und 3 lithographierten Tafeln. 2. verb. Aufl. Berlin, Julius Springer. — 10.
— Hellenika. Ausgewählte geschichtliche Gruppen und Einzelbilder. Ausgabe A. II. Teil: Kommentar, bearbeitet von Konrad Rossberg. Münster i. W., Aschendorff.

VIII. und IX. Französisch und Englisch.

Alscher, Prof. Rud., Tagebuch des französischen Unterrichts in der ersten Klasse nach Direktor J. Fetters Lehrg. der franz. Sprache. Pg. der k. k. Staatsoberrealschule im 4. Bezirke Wiens. — 4.
Arcambeau, E. L., La Correspondance scolaire internationale. = ZlS. 8, 257—260. — 11.
Backhaus, J. C. N., Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache. Ausg. B. II. Teil. Hannover, Meyer. — 29.
Baeker, F., Bericht über das im Jahre 1896 in Cambridge abgehaltene Summer Meeting. = ZR. '97, 65—70. 11.
Bahlsen, L., Einige Vorschläge und Anregungen zur Belebung des englischen Klassenunterrichts. Vortrag gehalten im engl. Ferienkursus zu Berlin Ostern 1897. = ZlS. 8, 260—274. — 2.
Barnstorff, E. H., Lehr- und Lesebuch der engl. Sprache. 2. verb. Auflage. Flensburg, Westphalen. — 28.
Baetgen, L., Der französische Unterricht. Separatabdruck aus Reins Encyclopädischem Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Beyer & Söhne. Vgl. Jb. XI, 7.
Bauer, R, Die Ferienkurse in Paris. = SwS. '96, 251-255. — 10.
Bechtel, Ad., Enseignement par les yeux (Leçons de choses) basé sur les Tableaux muraux d'Ed. Hoelzel. Édition destinée à l'enseignement secondaire. 2me édition. Vienne, Hoelzel. — 27. Zur Reform der französischen Orthographie. = ZR. '97, 457 f. — 14. Stimmen über die Methode Gouin. = ebda. 142—151. — 5.
Bechtel, A. und Glaußer, Dr. Ch., Französische Konversationsgrammatik f. kommerzielle Lehranstalten. 2. verb. und vereinfachte Aufl. Wien, Manz. — 13.
Beck, Friedr., Übungs- und Lesebuch zur französischen Grammatik für humanistische Gymnasien. II. Teil. München, Piloty & Loehle. — 21.
Beyer, Franz, Französische Phonetik für Lehrer und Studierende. 2. verb. Aufl. Cöthen, Schulze. — 23.
Bierbaum, Prof. Dr. Jul., Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode. Verkürzte Ausgabe. I. Teil. Leipzig, Rofsberg. — 12.

Bierbaum, Prof. Dr. Jul. und Hubert, Obl. Dr. Bernh., Systematische Repetitions- und Ergänzungsgrammatik zu Prof. Dr. J. Bierbaums Französischen Lehrbüchern. Leipzig, Rofsberg. — 14.
Blaum, Prof. Dr. R., Englische Grammatik u. Übungsbuch für höhere Schulen. I. Abt. Grammatik. II. Abt. Übungsbuch. 3. Aufl. Strafsburg. Trübner (1896). — 29.
Böddeker, Prof. Dr. K., Dictionaries. Ein Verzeichnis der bekanntesten englischen Wörterbücher. (Sonderabdruck aus dem Engl. Real-Lexikon von Dr. C. Klöpper). Leipzig, Renger. — 39.
Börner, Otto, Die Hauptregeln der französischen Grammatik nebst syntaktischem Anhang. Im Anschlufs an das Lehrbuch der franz. Sprache von O. B. Ausgabe B. Leipzig, Teubner. — 13.
Bräunlich, O., Hilfsbüchlein für das Studium der französischen Litteraturgeschichte. Leipzig, Freund. — 22. Hilfsbüchlein für das Studium der englischen Litteraturgeschichte. Ebda. — 39.
Breymann, Dr. Herm. und Moeller, Dr. Herm., Französisches Übungsbuch. II. Teil. Die Einübung der Satzlehre. Ausgabe B. 2. Aufl. München, Oldenbourg. — 22.
Conrad, Prof. Dr. Herm., Englisches Lesebuch für die Sekunda und Prima höherer Lehranstalten im Auftrage der Kgl. General-Inspektion für das Militär-Erziehungs- u. Bildungswesen herausgegeben. II. Teil. Stuttgart, Metzler. — 35.
Dammholz, Dr. Rud., Deutscher Übungsstoff zum Ersten Teil von Ebener-Dammholz: Englisches Lehr- und Lesebuch. Hannover, Meyer. — 31.
Delanghe, M., Konversationsunterricht im Französischen. Bd. IV. Une Vue de Paris. Leçon de Conversation française d'après le tableau de Hölzel. Giefsen, Roth. — 26.
Deutschbein, K., Stoffe zu englischen Sprechübungen. Vokabel- und Hilfsbuch für die Lektüre und Vorkommnisse des täglichen Lebens. Cöthen, Schulze. — 37.
Dierking, H., Die praktische Grammatik zur Erlernung der englischen Sprache für den Schul-, Privat- und Selbstunterricht. Strafsburg, Strafsb. Druckerei und Verlagsanstalt. — 28.
Drouillot, A., Origine et Développement de la Langue française. Pg. der k. k. Staatsoberrealschule in Marburg. — 13.
Durand, L. et Delanghe, M., Die vier Jahreszeiten für die französische Konversationsstunde u. s. w. Giefsen, Roth. 3. Der Herbst. 4. Der Winter. 2. Aufl. — 26. Übungen für die franz. Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln. Ebda. 5. Die Stadt. 2. verb. Aufl. — 26.
Ebener, G., Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. Ausgabe B: Englisches Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. II. Teil. Oberstufe. Bd. I. Grammatik von Prof. Dr. R. Dammholz. Hannover, Meyer. — 31.
Eilker, Prof. Dr., Das Englische als erste Fremdsprache in den beiden unteren Klassen der Realschule. = ZlS. 8, 86—89. — 9.
Ellinger, J., Beiträge zur Syntax des Victorian English II. = ZR. '97, 207—216. — 32. (Englische Lehrbücher. = ZöG. 48, 413—415.)
Engel, E., Geschichte der franz. Litteratur. 4. Aufl. Leipzig, J. Baedeker. — 22. Geschichte d. englischen Litteratur von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit. 4. völlig neu bearbeitete Aufl. Ebda. — 39.
Erlafs des Kgl. Provinzialschulkollegiums zu Koblenz die Auswahl d. franz. u. engl. Klassenlektüre betreffend. = SBl. 5, 138. Cbl. '97, 253. — 7.
Fath, Prof. Dr., Litteraturbericht über französische Unterrichtswerke. = NB. 8, 216—229.
Fehse, Prof. Dr. H., Lehrbuch der englischen Sprache nach der direkten Methode für höhere Schulen. 2. verb. Aufl. — 30. Englisches Lehr- und Lesebuch für Oberklassen höherer Lehranstalten. Ein Ergänzungsbuch zu jedem englischen Elementarbuche in drei Klassenkursen. Zweiter Teil zum Lehrbuch u. s w. Leipzig 1898, Rengersche Buchhandlung. — 30.
Der Ferienkursus der Alliance française 1896. = ZR. '97, 217. — 11.
Feustel, H., Robert Burns. Ein Bild seines Lebens und Wirkens. Pg. der Rsch. zu Görlitz. — 39.

Foulché-Delbosc, R., Écho du Français parlé. Tome second: Causeries parisiennes. 4. Aufl. Leipzig, Giegler. — 26.
Friesland, C., Wegweiser durch das dem Studium der französischen Sprache und Litteratur dienende bibliographische Material. Ein Hilfsbuch für Neuphilologen. Göttingen, Horstmann. — 10.
Fufs, Über die notwendige Teilung u. Umwandlung der Kieler Oberrealschule. = ZlS. 8, 67. — 9.
Gassmeyer, Dr. M., Hilfsheft zur Einübung der franz. Konjugation. Leipzig-Gohlis, Seele & Co. — 13.
Gärtner, Dr. A., Systematische Phraseologie der englischen Umgangssprache mit eingelegten Gesprächen, Briefen und deutschen Übungssätzen. 3. Aufl. bearbeitet von Joh. Müller. Bremen, Hollmann. — 37.
Génin, L. et Schamanek. J., Conversations françaises. Paris. Avec un plan et une chromolithographie. Wien, Hoelzel. — 26.
Gesenius, F. W., Kurzgefafste englische Sprachlehre. Für Gymnasien, Mittel- und Fortbildungsschulen, militärische Vorbereitungsanstalten u. s. w. völlig neu bearbeitet von Prof. Dr. Ernst Regel. Halle, Gesenius. — 28.
Glöde, Dr. O., Die französische Interpunktionslehre. Die wichtigsten Regeln über die französischen Satz- oder Lesezeichen und die Redestriche. Marburg. Elwert. — 14.
Goerlich, Dr. Ew., Französische und englische Vokabularien zur Benutzung bei den Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens. Leipzig, Renger. II. Engl. Vokabularien. 1. Die Stadt. 2. Der Winter. — 25. 37.
Graevell, Dr. H., Der pädagogische Wert des Französischen. = PA. 39, 362—374. — 1.
Grieb. Englisch-deutsches und Deutsch-englisches Wörterbuch. 10. Aufl. Neu bearbeitet und vermehrt von Dr. A. Schröer. Stuttgart, Neff. — 40.
Harczyk, Prof. Dr. Ign., Erläuterungen zu Racines Phädra. Pg. d. Johannes-Gymn. zu Breslau. — 23.
Hartmann, K. A. M., Der internationale Schülerbriefwechsel. = ZaU. 2, 216—219. PW. 6, 273. — 11.
Haubold, Dr. Rud., Der neusprachliche Unterricht in Sachsen. Pg. Rgymn. Chemnitz. — 4.
Hegewald, Dr., VI Leçons pratiques pour faire suite au Recueil de Synonymes français. Avec un supplément: les Homonymes français. Meiningen, Keyssner. — 27.
Heine, H., Einführung in die englische Konversation auf Grund der Anschauung nach den Bildertafeln von Ed. Hoelzel. Mit einer kurzgefafsten Grammatik als Anhang. Für die Hand der Schüler bearbeitet. Hannover, Meyer. — 38.
Hildebrand, Paul, Bemerkungen zu André Chénier. Pg. d. Berlinischen Gm. Berlin, Gaertner. — 23.
Humbert, C., Molières Misanthrope. = ZlS. 8. 201. 286. 324. — 23.
Hummel, F., Ergänzungen zu dem französischen Hand- und Schulwörterbuch von Sachs. = NS. 4, 15. — 27. Ergänzungen zu dem engl. Hand- und Schulwörterbuch von Flügel-Schmidt-Tanger. = NS. 4, 23. — 40.
Hummel, Dir. F., Zur Pflege der Aussprache im neusprachlichen Unterrichte. Pg. der städt. Rsch. Magdeburg. Magdeburg, Baensch jun. — 9.
Hunziker, Dr. J.. Französisches Elementarbuch. II. Teil. Erster Abschnitt. 2. Aufl. Aarau, Sauerländer. — 12.
Jaeger, O., Elemente der franz. Lautlehre. Für den Unterricht zusammengestellt. 2. verb. Aufl. Strafsburg i. E., Strafsburger Druckerei u. Verlagsanstalt. — 23.
Jansen, Prof. Dr., Über neusprachliche Lektüre. = ZlS. 8, 321—324. — 7.
Jenrich, Oberl. Dr., Zur franz. Schullektüre am Gymnasium. Pg. d. Klosterschule Rofsleben. Pg. No. 257. — 5.
Kahle, W. und Rasch, H., Französisches Lesebuch für Mittelschulen mit sachlichen Anmerkungen und einem Wörterbuche. Cöthen, Schulze. — 20.
Klöpper, Dr. Clemens, Englisches Real-Lexikon (mit Ausschlufs Amerikas). Lief. 4—26. Leipzig, Rengersche Buchhandlung. — 38. Französisches Real-Lexikon. Lief. 1—4. Ebda. — 23.

Knigge, Oberl. Dr., Über die Auswahl einer französischen Grammatik für das Gymnasium. Jb. Mariengymnasium zu Jever. Ostern 1897. — 7.
Koch, Dr. F. und M. Delanghe, Konversationsunterricht im Französischen. Bd. III. Im Anschlufs an den Sprachstoff in Exercices pour la leçon de conversation française. d'après les tableaux de Hoelzel par L. Durand et M. Delanghe. Mit vollständigem Wörterbuch. Giefsen, Roth. — 26.
Koch, Prof. Dr. John, Praktisches Lehrbuch zur Erlernung der englischen Sprache für Fortbildungs- und Fachschulen wie zum Selbststudium. II. Teil. 2. verm. u. verb. Aufl. Berlin, E. Goldschmidt. — 31.
Kölbing, Eugen, Lord Byrons Werke in kritischen Texten mit Einleitung und Anmerkungen. 2. Band: The Prisoner of Chillon and other Poems. Weimar, Felber. — 34.
Kommerell, Dr. V., Prof. Dr. Schanzenbach, Prof. J. Gutersohn, Aus dem neusprachlichen Unterricht und für denselben. = SBl. 5, 129—132, 168—171, 207—209. — 2. 7. 8.
Körting, Gust., Der Formenbau des französischen Nomens in seiner geschichtlichen Entwickelung. = Formenlehre der französischen Sprache. II. Band. Paderborn, Schöningh. (Streng wissenschaftliche Arbeit.)
Koschwitz, Ed., Les Parlers Parisiens d'après les témoignages de MM. de Bornier, Coppée, A. Daudet etc. Anthologie phonétique. 2ième édition. Paris, Welter. — 24.
Kreibich, Joh., Die französischen Sprichwörter als Musterbeispiele für syntaktische Regeln. II. Teil. Pg. d. deutschen Landes-Oberrealschule in Profsnitz. — 13.
Kretzschmar, Dr., Zur Vor- und Nebengeschichte des internationalen Schülerbriefwechsels. = ZaU. II, 305—307. — 11.
Kron, Dr. R., Le Petit Parisien. Pariser Französisch. 3. verb. und erweiterte Aufl. Karlsruhe, Bielefeld. — 27.
— The Little Londoner. Englische Realien in modernem Englisch, mit Hervorhebung der Londoner Verhältnisse. Ein Hilfsmittel zur Weiterbildung in der lebendigen Umgangssprache auf allen Gebieten des täglichen Lebens. Karlsruhe, Bielefeld. — 37.
Kühn, Karl, Französisches Lesebuch. Unterstufe. 6. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 19. Französisches Lesebuch für Anfänger. Mit einem grammatischen Elementar-Kursus als Anhang. 3. Aufl. ebda. — 19.
Lange, Dr. Paul, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterrichte. Wien, Hölzel. — 24.
Linz, Fried., Lebens- und Charakterbilder aus der Geschichte der französischen Litteratur. Berlin, Buchh. d. deutschen Lehrerzeitung. — 23.
Lüdecking, Heinrich, Französisches Lesebuch. I. Teil. Mit einem vollständigen Wörterbuche. Für untere und mittlere Klassen. 22. nach den neuen Lpl. und Bestimmungen eingerichtete u. verm. Aufl. herausgegeben von Hermann Lüdecking. Leipzig, Amelang (1897). — 20. Englisches Lesebuch. I. Teil usw. 14. Aufl. ebda (1896). — 35.
Mensch, Dr. H., Characters of English Literature. For the Use of Schools. 3d edition. Cöthen, Schulze. — 39.
Meurer, Prof. Dr. K., Sachlich geordnetes englisches Vokabularium mit besonderer Berücksichtigung der Konversation nebst Phraseologie und Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens. Berlin, Herbig. — 37.
Meyer, Erich, Die Entwicklung der französischen Litteratur seit 1830. Gotha, Friedr. Andr. Perthes. — 22.
Michaelis, H., et Passy, P., Dictionnaire phonétique de la langue française. Complément nécessaire de tout dictionnaire français. Avec préface de Gaston Paris. Hannover, Meyer. — 24.
Muret, Encyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. I. Englisch-deutsch. II. Deutsch-englisch. Berlin, Langenscheidt. — 40.
Nader, Dr. E., Über englische Privatlektüre an österreichischen Realschulen. = Engl. Stud. 23, 287 f. — 7.
Neumann, Prof. Dr. W., Zur Syntax des Relativpronomens im Französischen. Pg. der Landesoberrealschule in Iglau. — 13.
Norman, Fred Bryon, Theoretische und praktische englische Konversations-Grammatik. 4. verb. und verm. Aufl. Wien, Hölder. — 32.

Ohlert, Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen v. 31. Mai 1894. Hannover, Meyer. — 31. Schulgrammatik der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen u. s. w. Ebda. — 31. Methodische Anleitung für den engl. Unterricht an höheren Mädchenschulen. Ebda. — 31. Englische Gedichte für die Oberstufe der höheren Mädchenschulen. Hannover, Meyer. — 36. Englisches Lesebuch für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen. Ebda. — 36.

Passy, Paul, Abrégé de Prononciation française (Phonétique et Orthoépie) avec un Glossaire des Mots contenus dans le Français parlé. Leipzig, Reisland. — 23.

Passy, J. und A. Rambeau, Chrestomathie française, morceaux choisis de prose et de poésie. — 24.

Peters, J. B., Übungsbuch zur Französischen Schulgrammatik. 2. verb. Doppel-Auflage. Leipzig, Neumann. — 21.

Pfahl, Dr. Heinr., Zum grammatischen Unterricht im Französischen, speziell im ersten Jahre. Pg. d. 5. städt. Rsch. Berlin. Berlin, Gaertner. — 8.

Pischel, Die neue Methode im neusprachl. Unterricht. = PA. 38. — 3.

Plattner, Ph, Untersuchungen über Gegenstände d. französischen Grammatik als Auskunft über gestellte Fragen. 2. Heft. Karlsruhe, Bielefeld. — 13.

Pünjer, J., Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache. 3. und 4. gleichlautende Auflage. II. Teil. Hannover, Meyer. — 12.

Ritschel, Prof. Aug., Bemerkungen über den Sprachunterricht nach Gouins Methode und über die Verwendbarkeit dieser Methode in unseren Schulen. = ZR. '96, 720; '97, 1—9. — 5.

Ritter, Prof. Dr. Otto, Anleitung zur Abfassung von englischen Briefen mit zahlreichen englischen Mustern und deutschen Übungen. Für den Schul- u. Privatgebrauch. 4. verb. Aufl. Berlin. Simion. — 32.

Romanowsky, A., Summer Meeting zu Cambridge 1896. = Msch. 11, 110—116. — 11.

Rost, Obl. Dr. W.. Englische Lektüre an d. Oberrealschule. = Pg. d. Guericke-Schule zu Magdeburg. — 6.

Rotthoff, Jos., Étude sur le Mithridate de Jean Racine. Pg. d. Katharineum zu Lübeck. Lübeck, Borchers. — 23.

Schaeffer, Dr. Andreas, Englisches Hilfs- und Wiederholungsbuch. Ein Repetitorium für Prüflinge. Strafsburg i. E. 1898, Schlesier & Schweikhardt. — 32.

Schanzenbach, O., Corrigé des thèmes allemands contenus dans la Grammaire française d'Eugène Borel. Stuttgart, Neff. — 13. Die indirekten Fragesätze in der franz. Grammatik. = SBl. 5, 168. — 8.

Schlüter, Dr., Französische Gedichte. Für den Schulgebrauch ausgewählt I: Text und Anhang. II: Anmerkungen und Wörterverzeichnis. Leipzig, Freytag. — 20.

Schmidt, Imm., Miltons Jugendjahre und Jugendwerke. = Sammlung gemeinverst. wissenschaftl. Vorträge herausgg. von R. Virchow u. W. Wattenbach. Heft 243. Hamburg, Verlagsanstalt u. Druckerei. — 40.

Scholl, Karl, A., Übungsaufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Zum Einüben der franz. Formenlehre und Syntax für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Passau, Waldbauer. — 21.

(Schulmann) Zweiter Nachtrag und Führer durch die französische und englische Schullitteratur. (1894—1896.) Wolfenbüttel, Zwifsler. — 10.

Setunský, A., Zur Methode des fremdsprachlichen Unterrichts an unseren Gymnasien. = ZöG. 48, 673—704. — 3.

Sprenger, R, Zu Dickens' Christmas Carol. = Engl. Studien 23, 455. — 40.

Steffler, Gust., Die wichtigsten Regeln der französischen Grammatik. Für den Unterricht zusammengestellt. Emden, Zorn. — 13.

Stiehler. Über den Stand des englischen Unterrichts auf den höheren Schulen Sachsens im Jahre 1895. = Bbl. Anglia 7, 269—283 und: Der Stand des französischen Unterrichts auf den h. Schulen Sachsens im Jahre 1895. = FG. 14 (11). — 4.

Stier, G., Lehrbuch der franz. Sprache für Mädchenschulen. 5. Teil. Leipzig, Brockhaus. — 12.

Stübler, Über den Unterricht im Französischen an einer zweiklassigen Realschule. = KW. 4, 51 f. 148 f. — 8.

Thiel, Oberl. F., Ein Studienaufenthalt in Paris im Winter 1896/97. Jb. des Kgl. Gm. zu Konitz. — 10.

Thiergen, Dr. Osc., Elementarbuch der englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. Leipzig, Teubner — 29. Grammatik der englischen Sprache. Im Anschlufs an das Lehrbuch etc. bearb. (1895). Ebda. — 29.

This, Dr. Const., Französisches Elementarbuch im Anschlufs an Wingerath, Choix de Lectures etc. 1. Stufe. Köln, Du Mont-Schauberg. — 11.

True, E. Th. and Jespersen, Otto, Spoken English. Everyday Talk with phonetic Transcription. 4th edition. Leipzig, Reisland. Vgl. Jb. XI, 41. — 37.

Ulrich, Dr. Wilh., Hilfsbüchlein zur Erlernung der englischen Konversationssprache oder 32 Gespräche mit den dazu gehörenden Vokabeln. Langensalza, Beyer & S. — 37.

Verron, A., Englisches Lesebuch für die mittleren Klassen der höheren Lehranstalten. 2. nach den Anforderungen der neuen Lpl. umgeänderte Aufl. besorgt von Dr. Karl Holtermann. Münster i. W., Coppenrath. — 36.

Voretzsch, Prof. Dr. Karl, Über Studienreisen nach Paris. = SBl. 5, 49—56. — 10.

Walther, Erw., Stilistische Fortbildungsblätter für Lehrende und Lernende d. französischen Sprache. Serie III. Stuttgart, Roth. — 11.

Wawra, Dr. F., Wie kommt die Korrekturlast der modernen Philologen zustande, und wie kann sie vermindert werden? = ZR. '97, 513—526. — 4. (Französische Lehrbücher. = ZöG. 48, 734—741.)

Weiser, Dr. C., Englische Litteratur-Geschichte (Sammlung Göschen). Leipzig, Göschen. — 39.

Weifs, M., Französische Grammatik für Mädchen. I. Teil: Mittelstufe. 3. Aufl. Neu bearbeitet nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894. Paderborn, Schöningh. — 12.

Weitzenböck, Prof. Georg, Tagebuch des französischen Unterrichts in der ersten Klasse. I. Tagebuch des französischen Unterrichts in der zweiten Klasse. Pg. der Landesoberrealschule in Graz (auch Sonderabdruck Graz, Leykam). — 4.

Wenzel, Prof. Dr., Die neusprachliche Lektüre am Realgymnasium. = PW. 6, 257. — 5.

Wershoven, Prof. Dr. F. J., Vocabulaire technique français-allemand et allemand-français. Technisches Vokabular für höhere Lehranstalten. 2. umgearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig, Brockhaus. — 27.

Wilke, Dr. Edm., Paris. Promenades dans la Capitale de la France. — London. Walks in the Metropolis of England. Mit Anlehnung an die Hölzelschen Bilder „Paris", „London" für den Schulgebrauch in der französischen bezw. englischen Sprache herausgegeben. Leipzig und Wien, Gerhard. — 26. 38. Einführung in die engl. Sprache. Ein Elementarbuch für höhere Schulen. 4. umgearbeitete und vermehrte Auflage der Stoffe zu Gehör- und Sprechübungen. Leipzig, Gerhard. — 28. Einführung in das geschäftl. Englisch. Anhang zu „Einführung in die englische Sprache" für höhere Bürgerschulen, Fortbildungsschulen, Gewerbeschulen etc. Ebda. — 31. Anschauungsunterricht im Englischen und Französischen und seine Verteilung auf die einzelnen Klassen. = NS. 4, 138—256. — 27.

Wingerath, Dr. Hubert H., Französisches Lesebuch für Mittelschulen sowie für die Mittelstufe der höheren Schulen. Köln, Du Mont-Schauberg. — 19.

Wülker, Prof. Dr. R., Geschichte der englischen Litteratur von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Leipzig, Bibl. Institut. — 39. Charles Dickens und seine Werke. = Hochschulvortrag für Jedermann. 8. Heft. Leipzig, Seele & Co. — 40.

Würzner, A., Das VII. Sommer Meeting der University Extension in Oxford. = Bbl. Anglia 7, 20 f. — 11.

Zatelli, Dom., La deuxième année de grammaire. Pg. der k. k. ital. Staatsrealschule in Rovereto. — 12.

Zimmermann, Dr. J. W., Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Neu bearbeitet von J. Gutersohn. II. Teil. 44. umgearbeitete Aufl. Halle, Schwetschke. — 28.
— Der neusprachliche Unterricht in Sachsen. = PW. 7, 19 f. — 4.

Bibliothèque française à l'usage des écoles. Collection Friedberg et Mode. César et Cicéron par Gaston Boissier. Herausgegeben und mit Anmerkungen für den Schulgebrauch versehen von Prof. Dr. Max Schaunsland. Berlin, Friedberg & Mode. — 17.
English Authors. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Bd. 67. W. Irving, The Sketch-Book, herausgegeben von Dr. G. Knauff. 2. Bdch. Bd. 68: Selected chapters from a Child's History of England by Charles Dickens. I. Bändchen. Herausgegeben von Dr. H. Engelmann. Bd. 69. The Life of Nelson by Robert Southey, herausgegeben von Dr. O. Thiergen. Bd. 70: Leila or the Island by Ann Fraser-Tyler, herausgegeben von Ernst Wetzel. — 32.
English Library. Dresden, Kühtmann. English Poems and Proverbs. Für den Schulgebrauch ausgewählt und bearbeitet von Oberl. J. Ph. Offermann. — 36.
Französisch-englische Klassikerbibliothek, herausgegeben von J. Bauer und Dr. Th. Link. München, Lindauer. Montesquieu, Considérations sur les causes de la grandeur des Romains, herausgegeben von Erw. Walther. I. Teil. — 18.
Französische und englische Schulbibliothek, herausgegeben von Otto E. A. Dickmann. Leipzig. Renger. Reihe A: Bd. 101. Contes de Fées par Charles Perrault erklärt von Alf. Mohrbutter. Bd. 103. Figuier. Scènes et Tableaux de la Nature erkl. von Prof. L. E. Rolfs. Bd. 106. Duruy, Règne de Louis XIV de 1661–1715 erkl. von Prof. Dr. H. Müller. — 16. Bd. 107. Lamé-Fleury, History de France de 1328—1862 erkl. von Dr. J. Hengesbach. — 17. Bd. 100. London and its Environs für den Schulgebrauch bearbeitet von Joh. Leitritz. - 33. Bd. 104. W. Scott, Quentin Durward erkl. von Felix Pabst. — Bd. 105. English History ausgew. und erkl. von F. J. Wershoven. — 33. Bd. 108. Fairy Tales by the Brothers Grimm and W. Hauff ausgew. und erkl. von E. Penner. Bd. 109. Chaucer Stories von Mary Seymour ausgew. und erkl. von Clemens Klöpper. Bd. 110. Shakespeare Stories von Mary Seymour ausgew. u. erkl. von Clemens Klöpper. Bd. 111. The History of Little Jack und the History of Sandford and Merton (im Auszuge) von Th. Day für den Schulgebrauch erkl. von Hugo Gruber. — 33. Reihe B.: Bd. 26. Chants d'écoles herausgegeben von L. E. Rolfs und Barthel Müller. — 21. Reihe C: Jean Macé, La France avant les Francs mit Anmerkungen und Wörterbuch von K. Zwerg. — 17. Sprachstoff zu den Bildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht von F. Strübing, bearbeitet von M. Altgeld. I. Bd. Der Bauernhof. Der Wald. Die Ernte. Der Herbst. — 25.
Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Leipzig, Freytag. Eugène Rambert: Les Cérises du Vallon de Gueuroz. La Batelière de Postumen. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Max Pfeffer. — Mme d'Arbouville, Résignation, une Vie heureuse herausgegeben von Prof. Dr. F. Warwra. — 18. G. Bruno, Les Enfants de Marcel, herausgegeben von Fr. Wüllenweber. — 17. Malot, Sans famille, herausgegeben von B. Lade. Emile Souvestre, L'Esclave, l'Apprenti herausgegeben von F. Speyer. Jules Claretie, Pierille, herausgegeben von Dr. Th. Engwer. — 18. Französische Gedichte ausgewählt und herausgegeben von Dr. Schlüter. — 20. Stories from English History by various Authors für den Schulgebrauch herausgegeben von J. Bube. Anthony Trollope, Drei Erzählungen herausgegeben von Prof. J. Ellinger. — 34.
A. Hamanns Schulausgaben englischer Schriftsteller. Leipzig, Stolte. Bd. 2: J. H. Ewing, Jackanapes. Daddy Darwins Dovecot. Bd. 3. Sir Edward Creasy. The 15 decisive battles of the world. Bd. 4: Shakespeare, The Tempest. — 33.
Modern English Writers. Wolfenbüttel, Zwissler. II. Autobiography of a Slander by Edna Lyal, and Abraham Lincoln. Für den Schulgebrauch be-

arbeitet von Camilla Hammond. III. Great Englishmen. Biographien. Für den Schulgebrauch mit Anmerkungen und mit einem Wörterbuch herausgegeben von Prof. Dr. F. J. Wershoven. — 34.

Prosateurs français. Bielefeld. Velhagen & Klasing. Bd. 110. Dhombres et Monod, Biographies historiques herausgegeben von E. Wolter. Bd. 108. d'Hérisson, Journal d'un officier d'ordonnance herausgegeben von Prof. Dr. A. Krause. Bd. 111. A travers Paris. Aus Originaltexten zusammengestellt von Prof. Dr. A. Krause. — 17.

Prosateurs modernes. Wolfenbüttel, Zwissler. Bd. 13: Cinq Mars ou Une Conjuration sous Louis XIII par Alf. de Vigny. Für den Schulgebrauch bearbeitet von H. Bretschneider. — 19. Bd. 11: Quand j'étais petit. Histoire d'un enfant par Lucien Biart. — 19.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit, herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Berlin, Gaertner. Abt. I Französische Schriften. Bd. 32. Louis Figuier. Scènes et Tableaux de la Nature ausgewählt und herausgegeben von Dr. W. Klingelhöffer und Dr. J. Leidolf. — 14 Bd. 33: Maîtres Conteurs. 9 Erzählungen von A. Daudet etc. herausgegeben von J. Hengesbach. — 15. Abt. II. Englische Schriften. Bd. 27: Ch. M. Mason, The Counties of England. Ausgewählt und erklärt von Dr. O. Badke. Mit 5 Abbildungen. — 35. Bd. 28. Dickens' Christmas Carol. With an analytical introduction and explanatory notes by Th. Hegener. 2nd edition. — 35. Bd. 29: Modern Travels and Explorations by Charles Darwin, Edw. Whymper, and others herausgegeben von Prof. Dr. Herm. Krollick. Mit 5 Abbildungen. — 35. Bd. 30. The Heroes of English Litterature. Aus engl. Originalen ausgewählt und für den Schulgebrauch erklärt von Dr. W. Rost. — 35. Bd. 31. Great Englishwomen. Biographien hervorragender englischer Frauen, erklärt von Prof. Dr. Wershoven. — 35. Zu jedem Bande ein Wörterbuch.

Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch. Dresden, Kühtmann Poésies françaises recueillies à l'usage des écoles allemandes par Jos. Victor Sarrazin. 2. Auflage. — 20. L'éloquence française depuis la Révolution jusqu'à nos jours. Französische Reden. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. F. J. Wershoven. — 18.

Weidmannsche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen herausgegeben von E. Pfundheller und G. Lücking. Berlin, Weidmann. Molière, Les Femmes savantes herausgegeben von Dr. H. Fritsche. — 15.

X. Geschichte.

Acton. Lord, Über das Studium der Geschichte, übersetzt von J. Imelmann. Berlin, Gaertner. — 54.

Altmann, Dr. Wilhelm. Ausgewählte Urkunden zur preufsischen Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte. Teil I: 15—18. Jahrh. Teil II: 19. Jahrh. Berlin, Gaertner. — 43.

— — Ausgewählte Urkunden zur aufserdeutschen Verfassungsgeschichte seit 1776. Berlin. Gaertner. — 43.

Anton, G. K., Die Entwickelung des französischen Kolonialreiches. Dresden, v. Zahn & Jaensch. — 59.

Arndt, Wilhelm s. Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit.

Baar, Dr. Joseph, Studien über den geschichtlichen Unterricht an den höheren Lehranstalten des Auslandes. Pg. Progymnasium in Malmedy. — 1.

Bär, Adolf, Heeresverfassungen, mit einer Auswahl der wichtigsten Gesetze über Heer u. Marine des Deutschen Reiches. Langensalza. Beyer & Söhne. — 45.

Barge, Dr. Hermann, Entwickelung der geschichtswissenschaftlichen Anschauungen in Deutschland. Leipzig, Dietrichsche Verlagsbuchhandlung. — 55.

Beloch, Julius, Griechische Geschichte Bd. II. Bis auf Aristoteles und die Eroberung Asiens. Strafsburg. Trübner. 60

Berger, Arnold E., Martin Luther in kulturgeschichtl. Darstellung. I. Teil 1483—1525, II. Teil 1 von 1525—1532. Berlin, E. Hofmann & Co. — 66.

Berner, Prof. Dr. Ernst, Wilhelm der Grofse. Ein Bild seines Lebens. Lieferung 1 u. 2. Berlin, A. Duncker. — 70.
Bertouch, Ernst von, Das Deutsche Reich und die Hohenzollern. Lieferg. 1. Basel. F. E. Perthes. — 71.
Bleysteiner, Georg, Aus grofser Zeit. Militärische Schilderung des deutsch-französischen Krieges 1870—71. Augsburg, Rieger. — 69.
Blum, Hans, Die deutsche Revolution von 1848. Lieferg. 1 u. 2. Florenz-Leipzig, Diederichs. — 69.
Börckel, A., Gutenberg, sein Leben, sein Werk, sein Ruhm. Giefsen, Em. Roth. — 67.
Borrmann, Dr. Georg, Kronprinz Friedrich von Preufsen. 1730—40. Pg. Charlottenschule Berlin, Gaertner. — 68.
Boysen, Vaterländische Geschichte bearbeitet als Lehr- bezw. als Repetitionsbuch. Mit 4 Übersichtskarten. Berlin, Liebel. — 43.
Brock s. Verhandlungen.
Bronner, F. J., Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des Realienunterrichts. München, Kellerer. — Methodische Besprechung der Heimatskunde nebst Beispielen für bayerische Volksschulen.
Bruchmüller, W., Die Folgen der Reformation und des 30jährigen Krieges für die ländliche Verfassung und die Lage des Bauernstandes im östlichen Deutschland, besonders in Brandenburg und Pommern. Krossen, Zeidler. — 67.
Bumüller, Dr. Johannes, Lehrbuch d. Weltgeschichte. 7. Aufl., von Direktor Dr. S. Widmann. Teil III Geschichte der Neuzeit. Freiburg, Herder. — 56.
Busolt, Dr. Georg, Griechische Geschichte bis zur Schlacht bei Chaeronea. Bd. III. Teil 1. Die Pentekontaetie. Gotha, F. A. Perthes. — 60.
Büttner, Dr. Richard, Der jüngere Scipio. Mit einem Plane von Carthago. Gütersloh, Bertelsmann. — 61.
Chronik von Colmar s. Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit.
Conrady, Professor Dr. August, Die Beziehungen der chinesischen Kultur zur abendländischen. Leipzig, Seele. — 59.
Crämer, H., Die alte Kunst im Unterricht des Gymnasiums. NJ. Abt. II, S. 401—418. — 25.
Dahn, Felix, Die Könige der Germanen. Bd. VIII. Die Franken unter den Karolingern. 1. Abteilung. Leipzig, Breitkopf & Härtel. — 64.
Daenell, Dr. E. R., Geschichte der deutschen Hansa in der zweiten Hälfte d. 14. Jahrhunderts. Leipzig, Teubner. — 65.
Darpe, Franz, Coesfelder Urkundenbuch. 1. Teil. Nebst einer Einleitung über die Gründung der Stadt Coesfeld. Pg. Gymnasium zu Coesfeld. — 44.
Detten, Georg von, Die Hansa der Westfalen. Ein Bild der Gewerbe- und Handelsthätigkeit unserer Landsleute im Mittelalter. Münster, Aschendorff. — 65.
Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft. Herausgegeben von Gerhard Seeliger. 2. Jahrg. Freiburg, Mohr. — 54.
Dittrich, Max, Tageschronik des deutsch-französischen Krieges 1870/71, sowie der Kämpfe mit d. Pariser Kommune. Reclam-Universalbibliothek Bd. 3711 und 12. Leipzig, Reclam. — 69.
Durmayer, J., und Langl, 6 Bilder zur bayerischen Geschichte. Wien, Hölzel. — 52.
Endemann, Dr., Die Ausbildung der Urteilskraft, insbesondere des Rechtssinnes und des Rechtsgefühles im geschichtlichen Unterricht. LL. 50, S. 60–85. — 12—17.
Erdmannsdörfer, Dr. B, Wilhelm I., Festrede zur hundertjährigen Gedenkfeier seines Geburtstages. Heidelberg, Hörning. — 70.
Ernst, Lehrbuch der Geschichte des deutschen Volkes für die oberen Klassen katholischer höherer Mädchenschulen. Paderborn, Schöningh.
Esch. Erlebnisse eines Einjährig-Freiwilligen. München, Beck. — 70.
Fellinger, M., Geschichtl. Bedeutung der Hohenzollern. Für reifere Schüler, Lehrer u. s. f. Hannover, Hahn. — 71.
Fernow, Hamburg und England im ersten Jahre der englischen Republik. Pg. Realschule vor dem Holstenthore, Hamburg.

Fries, Dr. W., Der Geschichtsunterricht in IV. LL. 51, S. 1—21. — 18.
Fritzsche, R., Präparation zur Geschichte des Grofsen Kurfürsten. Langensalza, Beyer. — Für Volksschulen.
Frölich, Werner, Geschichte Schleswig-Holsteins von der ältesten Zeit bis zum Wiener Frieden. Flensburg, Huwald. — 72.
Gebhardt, Dr. Bruno, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. Bd. I. Berlin, Cronbach. — 68.
Gerdes, Heinrich, Geschichte der salischen Kaiser und ihrer Zeit. Leipzig, Duncker & Humblot. — 64.
Gerstenberg, Karl, Dem erhabenen Begründer des neuen Deutschen Reiches. Festgabe für die Jugend zum 22. März 1898. Berlin, Heymann. — 71.
Geschichte von Württemberg. Kalw und Stuttgart, Verlag der Vereinsbuchhandlung. — 73.
Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit. 2. Gesamtausgabe, Bd. 75 Annalen und Chronik von Colmar, übersetzt von Dr. H. Pabst. Leipzig, Dyk. — 44.
Geyer, A., Geschichte und Sagen der Städte und Dörfer, Burgen und Berge des alten Schlesierlandes. Leipzig, Franke. — 72.
Giese, Dr. A., Deutsche Bürgerkunde. Leipzig, Voigtländer. — 45.
Golmen, Otto von, Albrecht Dürer. 3 Erzählungen aus dem Kunstleben Alt-Nürnbergs. Leipzig, Ungleich. — 74.
Greve, Prof. Dr. Th., Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. Bd. I Pensum der VI. Aachen, Barth. — 28
Grillitsch, Prof A., Die Zusammensetzung des Kurfürstenkollegiums. Pg. Gymnasium Klagenfurt. — 65.
Güldenpennig, A., Wie ist bei der Kürze der Zeit, welche nach den neuesten Lehrplänen in Preufsen der alten Geschichte gewidmet wird, dennoch eine zusammenhängende Betrachtung der antiken Kunst möglich? NJ. II. Abt. S. 418-432. — 26.
Günther, Adolf, Vorschläge zu einer zeitgemäfsen Gestaltung des Geschichtsunterrichts. 2. Aufl. Wiesbaden, Behrend. — 12.
Günther, Dr. Reinh., Deutsche Kulturgeschichte. Leipzig, Göschen. — Ohne Wert.
Hähnel, Aus deutscher Sage und Geschichte. Berlin, Weidmann. — 72.
Hannack, E., Historischer Sinn. Sonderabzug aus dem encyklopädischen Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von W. Rein. Langensalza, Beyer — 17.
Heideck, K., Freiherr v., Die bayerische Philhellenenfahrt 1826—1829. München, Lindauer.
Hertzberg, Dr. H., Die historische Bedeutung des Donaulaufes, besonders des Ungarischen. Pg. Städt. O.R.S. Halle a. S. — 65.
Heyck, Prof. Dr. Eduard, Die Mediceer. Monographien zur Weltgeschichte, Bd. I. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 58.
Heydenreich, Prof. Dr. phil. Eduard, Aus grofser Zeit. Historische Festreden. Marburg, Elwert. — Wenig bemerkenswert.
Hoffmann, Adalb., Schlesiens Geschichte und geschichtliche Sage im Liede. Oppeln, Maske. — 72.
Hoffmann, Georg, und Groth, Ernst, Deutsche Bürgerkunde. 2. vermehrte Auflage. Leipzig, Grunow. — 45.
Hoffmann, Dr. Otto, Geschichtserzählungen für VI und V höherer Lehranstalten. Leipzig, Voigtländer. — 28.
Hoffmann, Otto, und J. C. Andrae, Kleine Sagenkunde. Erzählungen aus der griechischen, römischen und deutschen Sage. 3. Aufl. Leipzig. Voigtländer. — Für Schülerbibliotheken unterer Klassen geeignet.
Hoppe, Feodor, Bilder zur Mythologie und Geschichte der Griechen u. Römer. Wien, Graeser. — 51.
Horchler, Dr. Gottfried, Leitfaden der bayerischen Geschichte. 6. Auflage. Straubing, Attenkofer. — 32.
Hübner, Max, und Schwochow, H., Vom Kurhut zur Kaiserkrone. Ein Lesebuch zur preufs. Geschichte. Bd. I und II. Breslau, Goerlich. — 71.

Huckert, Egon, Zur Form der Lehrbücher der Geschichte. Gm. XV, S. 257—262 — 17.
— — Zur Statistik der preufsischen Studenten. Neisse O.-Schl., Huch.
Jahresberichte der Geschichtswissenschaft im Auftrage der historischen Gesellschaft zu Berlin herausgegeben von E. Berner. XIX. Jahrgang, 1896. Berlin, Gaertner. — 53.
Janssen, Johannes, Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. Bd. I u. II. 17. und 18. Aufl. besorgt von Ludwig Pastor. Freiburg, Herder. 66.
Jastrow, Dr. J., und Winter, Dr. G., Deutsche Geschichte im Zeitalter der Hohenstaufen. Bd. I, 1125—1190. Stuttgart, Cotta. — 64.
Jireček, Dr. Hermenegild Ritter von, Karten zur Geschichte des heutigen österreichisch-ungarischen Reichsterritoriums während des ersten christl. Jahrtausends. Wien, Hölzel. — 51.
Jösting, Werner, Erinnerungen eines kriegsfreiwilligen Gymnasiasten aus den Jahren 1870/71. München, Beck. — 70.
Junge, Prof. Dr. Friedrich, Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Vahlen. — 42.
Kämmel, Dr. O., Moderne Forderungen an den Geschichtsunterricht. N.J. I, 2. 1898. S. 17 ff. Vortrag. — 9.
— — Briefwechsel s. Lamprecht. — 10.
Khull, Dr. Ferdinand, Des Ritter Hans von Hirnheim Reisetagebuch aus dem Jahre 1569. Graz, Styria. — 44.
Klett, Prof. Dr. Th., und Treuber, Prof. Dr. O., Lehrbuch der Weltgeschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen, sowie zum Selbstunterricht. III. Teil, Neue Zeit. Stuttgart, Neff. — 39.
Knocke, Prof. Dr. F., Die Kriegszüge d. Germanikus in Deutschland. Berlin. Gaertner. — 63.
Kobilinski s. Wagner.
Körber, Prof. Dr. K., Römische Inschriften des Mainzer Museums. 3. Nachtrag zum Beckerschen Katalog. Pg. Mainz. — 63.
Krickeberg, E., Heinrich von Stephan. Ein Lebensbild. Männer der Zeit. Herausgegeben von Diercks. Bd. I. Dresden-Leipzig, Reifsner. — 69.
Lamprecht, Karl, und Kämmel, Otto, Ein Briefwechsel über moderne Forderungen an den Geschichtsunterricht. N.J. I, 2 1898, S. 118—128. — 10.
Lenz, Dr. Max, Martin Luther. Festschrift d. Stadt Berlin. 3. Aufl. Berlin, Gaertner. — 67.
Linz, F., Friedrich der Grofse und Voltaire. Hamburg, Verlagsanst. u. Dr. vorm. F. Richter. — 68.
Lorenz, Karl, Der moderne Geschichtsunterricht. Pg. der städt. Handelsschule. München, Kellerer. — 4.
Löschhorn, Prof. Dr. H., Lehrbuch der Geschichte f. höhere Mädchenschulen. Teil I u. II. Hannover, Meyer.
Mahan, A. T., Der Einflufs der Seemacht auf die Geschichte. 1783—1812. Übersetzt von Viceadmiral Batsch. Berlin, Mittler. — 59.
Mahrenholtz, Dr. Richard, Frankreich, seine Geschichte, Verfassung und staatlichen Einrichtungen. Leipzig, Reisland. — 59.
Malachowsky, D. von, Erinnerungen aus dem alten Preufsen. Nach einer hinterlassenen Autobiographie. Leipzig, Grunow. — 70.
Mannfs, A., Führer durch unsere gesamten Verfassungs- und Verwaltungsgesetze. Erfurt, Selbstverlag. — 44.
Marcks, Prof. Dr. Erich, Königin Elisabeth von England u. ihre Zeit. Monographien zur Weltgeschichte, herausgegeben von Ed. Heyck. Bd. II. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 58.
Mentz, Dr. G., Die deutsche Publizistik im 17. Jahrhundert. Hamburg, Verlagsanstalt u. Dr. A. G. vorm. Richter.
Merz, Ratschreiber Johann, Erlebnisse eines Soldaten des 3. badischen Infanterieregiments. Karlsruhe, Reiff. — 70.
Meyer, Prof. Dr. Alfred, Geschichtstabellen, Zahlen und Übersichten für Real- und höhere Bürgerschulen. 3. Auflage. Neuer Abdruck. Teil I. Für die untere Stufe. Berlin, Gaertner. — 41.

Meyer, Dr. Julius, Die Burggrafen von Nürnberg im Hohenzollernmausoleum zu Heilsbronn in Wort und Bild. Ansbach, Brügel & Sohn. — 73.
Meyer, Karl, Geschichte der Burgen und Klöster des Harzes. Bd. II. Burg Hohnstein. Bd. II. Kloster Ilfeld. Leipzig, Franke. — 73.
Michael, Emil, Geschichte des deutschen Volkes seit dem 13. Jahrhundert bis zum Ausgang des Mittelalters. 2.—5. Lieferung. 2. Auflage. Freiburg, Herder. — 66.
Minzloff, R., Die Hohenzollern von der Kurwürde bis z. Kaiserthron. Tilsit, O. Sembill. — 72.
Mitteilungen aus der historischen Litteratur, herausgegeben von der histor. Gesellschaft in Berlin und in deren Auftrag redigiert von Dr. Ferdinand Hirsch. Berlin, Gaertner. 53.
Monographien s. Heick, Marcks. Schulz. — 57.
Müller-Bohn, Hermann, Die Denkmäler Berlins, ihre Geschichte und Bedeutung. Steglitz, Auerbach. — 73.
Müller, L., Die Geschichte im neuen Lehrplan der badischen Oberreal- und Realschulen. — Südwestdeutsche Schulblätter S. 73—79. — Bekämpft die Beschränkung der alten Geschichte auf O II.
Nägle, Franz, Einführung in die Kunstgeschichte für höhere Unterrichtsanstalten. Erlangen, Blaesing. — Von einem Zeichenlehrer für gelegentliche Unterweisungen beim Zeichenunterricht.
Nelson, Prof. Dr. Jul., Über die Behandlung der Kunstgeschichte im Gymnasialunterricht. Pg. Kaiser-Wilhelmsgymnasium zu Aachen. — 27.
Neubauer, Dr. Friedrich, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Teil II. Deutsche Geschichte bis zum westfälischen Frieden. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 37.
— — Die Kulturgeschichte auf höheren Lehranstalten. ZG. 257--267. — 6.
— — Deutschland im 13. Jahrhundert. Eine kulturgeschichtliche Lehrprobe aus dem Unterricht in I. Zeitschrift für den geschichtlichen Unterricht I, S. 107—119. — 23.
Ohnesorge, Fr., Wilhelm der Grofse. Bilder aus dem Leben des Helden in Liedern und Versen. Berlin, Salle. — 71.
Oncken, Dr. Wilhelm, Unser Heldenkaiser. Berlin, Schall & Grund. — 70.
Oppel, Dr. Alwin. Entstehung u. Niedergang des spanischen Weltreiches u. seines Kolonialhandels. Hamburg, Verlagsanst. u. Dr. A. G. vorm. Richter. — 59.
Oeri, Dr. J., Die attische Gesellschaft in der neueren Komödie der Griechen, Hamburg, Verlagsanst. u. Dr. A. G. vorm. Richter. — 60.
Pfalz, Prof. Dr. Franz, Tabellarischer Grundrifs der Weltgeschichte. Für Unter- u. Mittelklassen höherer Bildungsanstalten. Heft I—IV. 10—3. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. — 41.
Pfeiffer, W., Kaiser Wilhelm I. Aus seinem Leben Sextanern erzählt. Halle a. S., Buchh. d. Waisenhauses. — 28.
Platz, Prof. F., Die Gesetzgebung Karls des Grofsen nach den Capitularien. Pg. Offenburg. — 65.
Richter, Dr. F.. Historische Darstellung der Völkerschlacht bei Leipzig. — Leipzig, Zangenberg & Himly. — Sehr ausführlich, doch wenig kritisch.
Rindfleisch, Heinrich, Feldbriefe 1870/71. Herausgegeben von E. Ornold. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 70.
Robolsky, Dr. H., Das Testament Kaiser Wilhelms I. Berlin, Walther. — 70.
Rocholl, Deutsches Volk gedenke deines grofsen Kaisers. Hannover, C. Meyer. — 71.
Rogge. D. Bernhard, Illustrierte Geschichte der Reformation in Deutschland. Lieferung 1. Dresden-Blasewitz, Gustav Adolf-Verlag. - 66.
Röhling, Carl und Hofmann. R., Otto von Bismarck. Ernstes und Heitres aus dem Leben des grofsen Kanzlers. Berlin, A. Hofmann & Co. — 71.
Roesiger, Über die neueren Anforderungen an den Geschichtsunterricht. Vortrag in der Jahresversammlung badischer Schulmänner am 12. Juni zu Baden-Baden. Bericht darüber HG. VIII Heft 2. — 8.
Rothert, Prof. Dr. Eduard, Karten und Skizzen der Geschichte des Altertums. Band 1. Düsseldorf, Bagel. — 49.
Scheffler, Der Geschichtsunterricht in den 3 unteren Klassen der höheren Schulen. ZIS. VIII S. 38—40. — 18.

Scheibert, J., Beurteilung der militärischen Schriften Kaiser Wilhelms des Grofsen. Berlin. Klokow. — 71.
Schilling, Dr., Über die Grundsätze der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffes für den Geschichtsunterricht. Leipzig, Klinkhardt. - 11.
Schmeding, Prof., Die neuesten Forschungen über das klassische Altertum, insbesondere das klassische Griechenland. Osterwieck a Harz, Zickfeldt. — 60.
Schmitz, Dr. M., Aus dem Leben der englischen Königin Viktoria. Coburg, Dietz. — Populäre Jubiläumsschrift in hübscher Ausstattung.
Schuller, Dr. Fr., Zeittafeln zur Geschichte Ungarns. Hermannstadt, W. Krafft. — 43.
Schulthefs. Dr. Carl, Die sybillinischen Bücher in Rom. Hamburg, Verlagsanstalt und Dr. A.-G. vormals Richter. — 63.
Schulz, Dr Alfred, Vorträge. Gotha, F. A. Perthes. — Öffentliche populäre Vorträge zumeist aus der Geschichte. Wenig bedeutend.
— — Taschenatlas zur mittleren und neueren Geschichte. Gotha, Just. Perthes. — 50.
Schulz, Dr. Hans, Wallenstein und die Zeit des 30jährigen Krieges. Monographien zur Weltgeschichte von E. Heyck. Bd. III. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 58.
Schurz, Dr. Wilhelm, Die Militärreorganisation Hadrians. Pg. Gymnasium. München-Gladbach. — 63.
Seek, Otto. Geschichte des Unterganges der antiken Welt. Bd. I nebst Anhang. 2. Auflage. Berlin, Siemenroth & Troschel. — 61.
Singer, Über die politische und wirtschaftliche Bildung durch die Mittelschule. Vortrag geh. auf dem 6. deutschen Mittelschultag zu Wien 12—15. April 1897. Bericht in ZöG. S. 813—840. — 20.
Spamers illustrierte Weltgeschichte. Bd. X. Kämmel, Der Sieg der Nationalitäten und Ausbildung der Weltwirtschaft 1852—1890. Bd. XI. Register. Leipzig, Spamer. — 55.
Spielmann, Dr. C., Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. I. Teil. Die Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II bis zum Grofsen Kurfürsten. Wiesbaden, Bossong. — 28.
Stahlecker, Prof., Über die verschiedenen Versuche der Rekonstruktion der attischen Triere. Pg. Gymnasium. Ravensburg. — 61.
Stammbaum des preufsischen Königshauses. Minden i. W., Köhler. — 52.
Stein, Prof. Dr. Heinr. Konr., Lehrbuch der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Teil III. Die Deutsche Geschichte in der Neuzeit bis 1740. Teil IV. Die deutsche Geschichte in der Neuzeit seit 1740. Paderborn, Schöningh. — 31.
Stein, Philipp, Fürst Bismarcks Reden. Mit verbindender geschichtlicher Darstellung herausgegeben von Philipp Stein. 7. Bd. 1878—1880. Sozialistengesetz und Wirtschaftsreform. Leipzig, Reclam. Universal-Bibliothek 3696—3698.
Steinberger, Dr. Alphons, Bayerischer Sagenkranz. München, Lindauer. — 73.
Strantz, Victor von, Das Deutsche Reich 1871—1895. 2. vermehrte Auflage. Berlin, R. v. Decker. — 69.
Stutzer. Emil. Deutsche Sozialgeschichte vornehmlich der neuesten Zeit für Schule und Haus. Halle a S., Buchh. d Waisenhauses — 46.
Suter, Prof. Dr. H., Die Araber als Vermittler der Wissenschaften in deren Übergang vom Orient in den Occident. Vortrag. 2. Auflage. Aarau, Sauerländer.
Sybel, Heinrich von, Kleine historische Schriften. Bd. II. 2. Auflage. Stuttgart, Cotta. — 67.
Taschenatlas s. Schulz.
Treuber s. Klett.
Vasen, Professor Dr., Aus zwei Kriegen. Selbsterlebtes aus 1866 und 1870/71. Berlin. Liebel. — 70.
Verhandlungen der Direktorenversammlungen. Bd. 52. — 11. Direktorenversammlung der Provinz Schlesien. Berlin, Weidmann. — 20.
Volz, Professor Dr. Berthold, Grundlinien der Weltgeschichte. Hilfsbuch für den geschichtlichen Unterricht der Oberstufe höherer Lehranstalten. Leipzig, Reisland. — 32 ff.

Wagner, Dr. E. und Dr. G. v. Kobilinski, Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer. Berlin, Weidmann. — 40.

Wehrmann, Dr. Peter, Friedrich der Grofse als Kolonisator in Pommern. Pg. Bismarck-Gymnasium Pyritz. — 68.

Weigand, Heinrich, Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Teil I. Hannover, Meyer. — 11.

Weigand, H. und A. Teklenburg. Deutsche Geschichte. Nach den Forderungen der Gegenwart für Schule und Haus. 4. und 5. Auflage. Hannover, Meyer. — Für Volksschulen.

Weltgeschichte in Umrissen. Federzeichnungen eines Deutschen, ein Rückblick am Schlusse des 19. Jahrhunderts. Berlin, Mittler. — 56.

Wernike, Dr. Alex. Meister Jacob Böhme. Ein Beitrag zur Frage des nationalen Humanismus. Pg. Oberrealschule Braunschweig.

— — Festrede und Festbeschreibung einer Feier am 23. Oktober 1897. Tendenz gegen die klassische Bildung.

Wertsch, Dr. Friedrich, Über den Geschichtsunterricht in Frankreich. Pg. Perleberg. — 2.

Wessel, Prof. Dr. P., Lehrbuch der Geschichte für die IV höherer Lehranstalten. Anhang: Zeittafeln. Gotha, F. A. Perthes. — 29.

Wilamowitz-Möllendorff, Ulrich von, Weltperioden. Rede zur Feier des Geburtstages Seiner Majestät des Kaisers und Königs am 27. Januar 1897. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 54.

Willenbücher, Dr. H., Tiberius und die Verschwörung des Sejan. Gütersloh, Bertelsmann. Gymnasialbibliothek, Heft 25. — 62.

Willing, Dr. Carl, Die Thaten des Kaisers Augustus von ihm selbst erzählt. (Monumentum Ancyranum.) Halle a. S., Hendel. — 63.

Winter, H., Lehrbuch der alten Geschichte mit Einschlufs der Sagen- und Kulturgeschichte für höhere Lehranstalten. München, Oldenbourg. — 29.

Winterfeld, Dr. Paul von, Des St. Galler Mönches Ekkehard I Gedicht von Walther und Hildegund übersetzt. Innsbruck, Wagner. — Recht geschickt und geschmackvoll, allitterierend.

Wirth, Albrecht, Geschichte Südafrikas. Bonn, Georgi. — 59.

Wöller, Richard, Bedeutungsvolle Hohenzollernworte. Neuwied, Heusers Verl.

— — Einige Reden Kaiser Wilhelm II. Dazu 3 Seiten anderer Äufserungen seit 1667.

Wolter, A., Kaiser Wilhelm der Grofse. Berlin, Mittler. Mit 42 Abbildungen. — 71.

— — Kaiser Wilhelm der Grofse als Herrscher, Mensch und Christ. Berlin, Mittler. Mit 55 Abbildungen. — 71.

York von Wartenburg, Maximilian Graf, Kurze Übersicht der Feldzüge Alexanders des Grofsen. Berlin, Mittler. — 60.

Zeitschrift für den geschichtlichen Unterricht herausgegeben von A. Hettler. Osterburg, Danehl. — 54.

Ziegeler, Dr. Ernst, Aus Ravenna. Gütersloh, Bertelsmann. Gymnasialbibliothek, Heft 27. — 62.

Ziehen, Dr. Julius, Archäologie u. Geschichtsunterricht. Zeitschrift für den geschichtlichen Unterricht. 119—25. — 25.

Zingeler, Hofrat Dr. K. Th., Hohenzollern. Lieder aus der Gegenwart und Vergangenheit der Stammlande des deutschen Kaiserhauses. Stuttgart, Neff. — 73.

Zöllner, Wilhelm, Überblick über die Entwicklung Deutschlands im Mittelalter. Leipzig, Dürr. — 63.

Zurbonsen, Dr. Fr., Geschichtliche Repetitionsfragen. Teil IV. Brandenburgisch-preufsische Geschichte. 3. Aufl. Berlin, Nicolais Verlag. — 42.

Zwiedineck-Südenhorst, H. von, Deutsche Geschichte von der Auflösung des alten bis zur Errichtung des neuen Kaiserreiches 1806-1871. Band I. Die Zeit des Rheinbundes und die Gründung des deutschen Bundes 1806—1815. Stuttgart, Cotta. — 68.

XI. Erdkunde.

Algermissen, Spezialkarte von Elsafs-Lothringen in 3 Teilen (Lothringen, Unter-Elsafs. Ober-Elsafs). 1:200 000. Leipzig, Lang. — 9.
Bain, J. A., Fridtjof Nansen, der kühne Nordpolfahrer. Sein Leben und seine Forschungen. Hamburg-Borgfelde. Oncken Nachf. — 17.
Bamberg, K., Wandkarte von Italien. 1:800 000. Berlin, Chun.
— — Wandkarte von Thüringen. 1:140 000. Ebenda.
— — Schulwandkarte vom Königreich Bayern. 1:375 000. 2. Aufl. Ebd.
— — Schulwandkarte vom Königreich Preufsen. 1:600 000. 2. Aufl. Ebd.
— — Schulwandkarte von Afrika. 1:6 300 000. Physik. Ausg., 16. Aufl. Polit. Ausg., 3. Aufl. Ebenda.
— — Wandkarte von Asien. 1:6 700 000. Physik. Ausgabe mit polit. Karton, 16. Aufl. — Polit. Ausgabe, 2. Aufl. Ebenda. — 9.
Bartelmus, R., Der vergleichende geographische Unterricht. Pg. Staats-Unterrealschule Troppau. 96. 32 S. — 3.
Baumann, Dr. O., Die Insel Zansibar. 48 S. Mit 1 Karte u. 1 Plane. Leipzig, Duncker & Humblot. — 17.
Berghaus, Dr. H., Chart of the World. 12. Aufl. bearbeitet von H. Habenicht und B. Domnau. Gotha, J. Perthes. — 10.
Beyschlag, F., Geolog. Übersichtskarte des Thüringer Waldes. 1:100 000. Berlin, Kgl Preufs. Geol. Landesanstalt. — 11.
Bludau, Dr. A., Das Kartenzeichnen in der Schule. Hettners GZ. S. 442—460. — 1.
Brandt, M. von, Ostasiatische Fragen. China. Japan. Korea. — Altes und Neues von — —. Berlin, Gebr. Paetel. — 17.
Bussler, Fr., Die Grundzüge der Geographie Für höhere Schulen. 8. VIII und 151 S. Braunschweig, G. Westermann. — 14.
Damroth, Die älteren Ortsnamen Schlesiens. Beuthen, Kasprzyk. — 17.
Debes, E., Schulwandkarte von Afrika. Im Anschlufs an des Herausgebers Schulatlanten bearbeitet. Mafsstab 1:6 000 000. Leipzig, Wagner & Debes.
— — Schulwandkarte von Nordamerika. Im Anschlufs u. s. w. Mafsstab 1:5 500 000. Ebenda.
— — desgl. von Südamerika. Mafsstab 1:5 500 000. Ebenda.
— — desgl. von Asien. Mafsstab 1:7 400 000. Ebenda.
— — desgl. von Australien und Polynesien. Mafsstab 1:7 500 000. Ebd.
— — Politische Schulwandkarte des Deutschen Reiches u. seiner Nachbargebiete. Mafsstab 1:880 000. 2. Aufl. Ebenda. — 10.
Detmer, W., Botanische Wanderungen in Brasilien. Reiseskizzen und Vegetationsbilder. VI u. 188. Leipzig, Veit & Co. — 17.
Diefenbach, K., Der Regierungsbezirk Wiesbaden (Nassau) in seinen geographischen und geschichtlichen Elementen. Mit einer dem Text zugrunde gelegten Karte des Regbez. 18. verbesserte Aufl. der „Elemente einer Heimatskunde“. Frankfurt, Jaeger. — 15.
— — Das Maingebiet im Anschlufs an die Heimatkunde. Mit 1 Karte. 4. verb. Aufl. Frankfurt a. M., Jaeger. — 15.
Fabricius, Dr. E., Die Insel Kreta. Hettner, GZ. S. 361—380, 425—442, 489—507. — 16.
Fischer, H. und Guthe, H, Wandkarte von Palästina zur biblischen Geschichte. Nach den Angaben der Bibel bearbeitet von — —; Mafsstab 1:200 000. Leipzig, Wagner & Debes. — 10.
Fritzsche, R., Präparationen zur Landeskunde von Thüringen. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Fritz Regel. Altenburg, Bonde. — 15.
Frobenius, H., Die Erdgebäude im Sudan. Heft 262 der Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftl. Vorträge von Virchow-Wattenbach. Hamburg, Verlagsanstalt u. Druckerei A.-G. (vorm. J. F. Richter).
Gäbler, E., Schulwandkarte v. Europa. 1:3 200 000. 3. Aufl. Leipzig, Lang.
— — Schulwandkarte von Afrika. 1:6 400 000. 2. Aufl. Ebenda.
— — Schulwandkarte von Amerika. 1:12 000 000. 2. Aufl. Ebenda.
— — Schulwandkarte von Australien und Oceanien. 1:8 000 000. Ebenda.

Gäbler, E., Schulwandkarte des Deutschen Reiches, der Niederlande, Belgiens, der Schweiz und der deutsch-österreichischen Länder. 1 : 800 000. 8. Aufl. Ebenda.

— — Schulwandkarte der deutschen Kolonieen. 2. Aufl. Ebenda.

— — Schulwandkarte von Süddeutschland. 1 : 300 000. 2. Aufl. Ebenda.

— — Schulwandkarte von Elsafs-Lothringen. 1 : 150 000. Zabern. Fuchs.

— — Schulwandkarte von Frankreich. 1 : 1 000 000. Leipzig. Lang.

— — Wandkarte der Balkan-Halbinsel. 1 : 1 000 000. 2. Aufl. Ebenda.

— — Wandkarte der Pyrenäen-Halbinsel. 1 : 1 000 000. 2 Aufl. Ebenda.

— — Wandkarte der Apenninen-Halbinsel. 1 : 1 000 000. 2. Aufl. Ebenda.

— — Schulwandkarte von Westfalen. 1 : 200 000. Ebenda.

— — Schulwandkarte der östlichen u. westlichen Halbkugel. 1 : 12 000 000. Politisch koloriert. Ebenda.

— — Schulwandkarte von Europa. Phys. Ausgabe mit roten Grenzlinien. 1 : 3 200 000. 6. Aufl. Ebenda.

— — Spezialkarte von Afrika und deutsche Kolonialkarte mit den deutschen Schutzgebieten in der Südsee. 4. Aufl. 1 : 16 000 000. Ebenda.

— — Neuester Hand-Atlas. 128 Karten u. Darstellungen in einheitlichen Mafsstäben nebst alphabetischem Namenverzeichnis. Ausgabe B enthaltend eine kurzgefafste allgemeine Weltgeschichte von F. Bayer. 2. Auflage. Leipzig, Gäbler. — Kommissions-Verlag von F. A. Berger, Leipzig. — 9.

Geistbeck, Dr. A., Über Kulturgeographie im Unterrichte. Hettners GZ. III, 14—27. — 4.

— — Bilder-Atlas zur Geographie der aufsereuropäischen Erdteile. Beschreibender Text von Dr. Alois Geistbeck. Leipzig, Bibliograph. Institut. — 11.

— — Bilder-Atlas zur Geographie von Europa. Beschreibender Text von Dr. Alois Geistbeck. Ebenda. — 11.

Giseke, Dr. P., Das Magdeburger Land. Eine kurze Landeskunde f. Schüler. Pg. des Pädagogiums Unser Lieben Frauen, Magdeburg. Pg. No. 246. — 15.

v. d. Goltz, Colmar Frh., Anatolische Ausflüge. Reisebilder. 460 S. mit 37 Bildern u. 18 Karten. Berlin, Verein d. Bücherfreunde (Schall & Grund). — 17.

Günther, Prof. Dr. S., Handbuch der Geophysik. 2. gänzlich umgearb. Aufl. (in Lieferungen). Stuttgart. F. Enke. — 16.

Guthe. s. Fischer, H. — 10.

v. Haardt, V. und Schmidt, W., B. Kozenns Geographischer Atlas f. Mittelschulen, vollständig neu bearbeitet von — —. 84 Karten auf 56 Tafeln. Wien, Hölzel. — 7.

Habenicht, H., Justus Perthes' See-Atlas. 3. Aufl. Gotha, J. Perthes. — 9.

Hackmann, W., Neue Schulgeographie Unter Berücksichtigung der dialogischen Unterrichtsform. 5. Heft, Astronomische u. physikalische Geographie. Düsseldorf, Schwann. — 12.

Hahn, Prof Dr. F., Der gegenwärtige Standpunkt der landeskundl. Forschung in Deutschland und einigen Nachbargebieten. Hettners GZ. III, 35—45; 146—153, 228—236. — 17.

Hann, Hochstetter, Pokorny, Allgemeine Erdkunde. 5. neu bearbeitete Aufl. von J. Hann, Ed. Brückner und A. Kirchhoff. I. Abt. J. Hann, Die Erde als Ganzes, ihre Atmosphäre und Hydrosphäre. VIII. 336 S. Mit 24 Tafeln in Farbendruck und 92 Textabbildungen. II. Abt. Ed. Brückner, Die feste Erdrinde und ihre Formen. XII und 368 S. Wien, Prag. F. Tempsky. Leipzig, G. Freytag. — 16.

Harms, H., Erdkunde in entwickelnder, anschaulicher Darstellung. I. Vaterländische Erdkunde. Mit 76 Abbildungen im Text und 4 farbigen Kärtchen. XVI u. 329 S. Braunschweig u. Leipzig, Wollermann. — 16.

Hartleben's, A., Kleines statistisches Taschenbuch über alle Länder der Erde. 4. Jahrgang. Nach den neuesten Angaben bearbeitet von Prof. Dr. Fr Umlauft. Wien, Pest, Leipzig. A. Hartleben. — 16.

Hecht, M., Aus der deutschen Ostmark. Wanderungen und Studien. Gumbinnen, Sterzel. — 18.

— — Die kurische Nehrung. Auszug aus dem obigen Werke. Pg. Gumbinnen, No. 4. — 18.

Heiderich, Dr. F., Länderkunde von Europa. Mit 14 Illustr. im Text und einer Karte der Alpeneinteilung. Leipzig, Göschen. (Sammlung Göschen No. 62.) — 17.
Hesse-Wartegg, E. v., China und Japan. Erlebnisse, Studien, Beobachtungen auf einer Reise um die Welt. VIII, 576 S. Mit 44 Vollbildern, 132 Abbildungen im Text, Beilagen und 1 Generalkarte von Ostasien. Leipzig, J. J. Weber. — 17.
Hickmann, Prof. A. L., Geographisch-statistischer Taschenatlas des Deutschen Reiches. II. und III. Teil mit je 25 Karten und vielen Diagrammen nebst 2 Bogen Text Wien, G. Freytag & Berndt. — 9.
Hirsch, Leo, Reisen in Süd-Arabien, Mahra-Land und Hadramūt. XII und 232 S. Mit 1 Tafel und 1 Karte. Leiden, Buchh. u. Dr. vorm. E. J. Brill. — 17.
Hirschfeld, G., Aus dem Orient. VI u. 388 S. Berlin, Allg. Verein für deutsche Litteratur. — 17.
Höck, F., Grundzüge der Pflanzengeographie. Unter Rücksichtnahme auf den Unterricht an höheren Lehranstalten. 188 S. Mit 50 Abbildungen und 2 Karten in Farbendruck. Breslau, Hirt. — 16.
Höfler, Prof. Dr. F., Das erdkundliche Pensum der Quinta an höheren Lehranstalten in Bezug auf Inhalt und Methode. I. Teil. Grundzüge der mathematischen Erdkunde. Pg. Klingerschule. Frankfurt a. M. No. 430. — 5.
Hölzels Wandbilder. III. Serie. Städtebilder. Blatt 9: Paris, Blatt 10: London. Batt 11: Wien. Letzteres mit Begleitwort von Rusch. Wien, E. Hölzel. 1896.
— — Geograph. Charakterbilder. IV. Suppl. No. 38: Plattensee, No. 39: Burg Arva in Ungarn. Wien, E. Hölzel. — 11.
Hörhold, s. Riebe. — 17.
Horn, F., Abbazia. Reiseskizzen. Dresden, Leipzig und Wien, Pierson. — 18.
Hübner, O., Geographisch-Statistische Tabellen. Ausg. 1897. Herausgegeben von Fr. v. Juraschek. Frankfurt a. M., Keller. — 16.
Juritsch, Eine (geographische) Lehrstunde in der I. Klasse. ZöG. S. 654 ff.
Kannenberg, K., Kleinasiens Naturschätze, seine wichtigsten Tiere, Kulturpflanzen und Mineralschätze. 278 S. Mit 31 Vollbildern und 2 Plänen. Berlin, Gebr. Bornträger. — 17.
Kerp, H., Der begründende Gesichtspunkt in d. Erd- u. Völkerkunde. Z. f. Sch.-G. 257—271 u. 321—347. — 3.
— — Über die Abgrenzung und Benennung der erdkundlichen Lehreinheiten nach natürlichen Gesichtspunkten. Z. f. Sch.-G. 129—145. — 3.
— — Führer bei dem Unterrichte in der Heimatkunde. 168 S. Mit 10 Zeichnungen. 2. Aufl. Breslau, Ferd. Hirt.
Kolberg. J., Nach Ecuador. 4. erg. Aufl. Illustrierte Bibliothek der Länder- und Völkerkunde. / Freiburg, Herder. — 18.
Kozenn, B., s. v. Haardt und Schmidt — 7.
Krahmer, G., Sibirien und die grofse sibirische Eisenbahn. IV. und 103 S. Leipzig, Zuckschwerdt & Co. — 17.
Kronecker, F., Von Javas Feuerbergen. Das Tengger-Gebirge u. der Vulkan Bromo. 29 S. mit 10 Vollbildern, 2 kleinen und 1 grofsen Karte. gr. 8. Oldenburg, Schulze. — 17.
Kühnel, Die slavischen Flur- und Ortsnamen der Oberlausitz. Leipzig, Harrassowitz. — 17.
Langenbeck, Dr. R., Die neueren Forschungen über die Korallenriffe. Hettners GZ. S. 514—529, 566—581, 634—643. — 17.
— — Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten. I. Teil. Lehrstoff der unteren Klassen. II. Teil. Lehrstoff der mittl. Klassen. 2. umgearbeitete Aufl. Leipzig, W. Engelmann. — 12.
Langhans, P., Deutscher Kolonialatlas, 11. u. 12 Liefg. Gotha. J. Perthes. — 9.
Lehmannn, Dr. R., und Petzold, Dr. W., Atlas für Mittel- und Oberklassen höherer Lehranstalten. 69 Haupt- und 88 Nebenkarten auf 80 Kartenseiten. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 6.
Linnarz, E., Heimatkunde der Provinz Brandenburg. 4. Aufl. Berlin, Rosenbaum & Hart. — 15.
Loreck, C., und Winter, A., Atlas von Süddeutschland nebst einer Karte von Europa und den Planigloben. München, Piloty & Loehle. — 8.

Maier, Gustav, Aus Syrien. Reise-Skizzen von — —. Bamberg, Handelsdruckerei. — 17.
Miklau, Prof. J., Bemerkungen und Vorschläge zum Unterrichte in der Erdkunde. Pg. deutsches Staatsgymnasium. Brünn. — 2.
Nansen, F., In Nacht und Eis. Die norwegische Polarexpedition 1893—1896. Mit einem Beitrag von Kap. Sverdrup. 2 Bde. 527 und 507 S. Leipzig, Brockhaus. — 17.
Neumann, Dr. L., Lehrbuch der Geographie für höhere Lehranstalten. Im Anschlufs an E. Debes' Schulatlanten. I. Teil: Lehrstoff für Sexta, Quinta, Quarta. Leipzig, Wagner & Debes. — 13.
Oldenburg, Kleines Lesebuch zur Heimatkunde von —, herausgegeben von W. Schwecke, J. Bruns, G. Ruseler. Oldenburg, Schulze. — 15.
Oels, W., Über das Zeichnen im geographischen Unterricht. Pg. Löwenberg in Schles. Pg. No. 223. 2.
Oppel, A., Übersichten der Wirtschaftsgeographie. V. Gewerbe und Industrie. Hettners GZ. III, S. 28—35, 92—104, 153—160. — 17.
Peip, Chr., Taschenatlas vom Mittelrhein-Gebiet. 16 Karten in feinstem Farbendruck. Stuttgart, Hobbing & Büchle. 9.
— — Taschenatlas von Wien und weiterer Umgebung. 20 Karten in feinstem Farbendruck und einem Plan von Wien, innere Stadt, nebst Führer durch Wien und Umgebung von A. Kühnel. Stuttgart, Hobbing & Büchle. 1896. — 9.
Perthes, J., See-Atlas s. Habenicht. — 9.
— — Taschenatlas. 33. vollst. neu bearb. Aufl. Gotha, J. Perthes. — 9.
Philippson, A., Griechenland und seine Stellung im Orient. Leipzig, Teubner, und Hettners GZ. III. 185—228. — 16.
— — Thessalien. Hettners GZ. III, 305—315. — 16.
Primožič, A., Das Scioptikon als Lehrmittel. ZöG. S. 173 ff. — 2.
Prüll, H., Deutschland in natürlichen Landschaftsgebieten aus Karten- und Typenbildern dargestellt u. unter Berücksichtigung der bewährtesten Grundsätze der Pädagogik bearbeitet von — —. Leipzig, Wunderlich. — 15.
Pütz, W., Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung. 16. verb. Aufl. bearbeitet von F. Behr. Freiburg i. Br., Herder. — 11.
Rasche, E., Land und Volk der Japaner. 96 S. Leipzig, W. Fiedler. — 17.
Ratzel, Fr., Politische Geographie. XX u. 715 S. Mit 33 in den Text gedruckten Abbildungen. München, R. Oldenbourg. — 16.
Regel, Dr. Fr., Thüringen. Ein landeskundlicher Grundrifs. XIII u. 223 S. Mit 1 Titelbild, 1 Tafel und 60 Abbildungen im Text. Jena, G. Fischer.
Riebe, O., Drei Jahre unter deutscher Flagge im Hinterland von Kamerun. Geschildert nach den Tagebuchblättern des Karl Hörhold. Berlin, A. W. Hayns Erben. — 17.
Rittau, Dr., Das Entwerfen von Kartenskizzen im Unterricht und die Bestimmungen d. neuen Lehrpläne darüber. Hettners GZ. III. 680—694. — 2.
Rusch, G., Methodische Fragen und Aufgaben aus der Geographie und Geschichte. 2. verm. Auflage. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. — 6.
Salomon, L., Spaziergänge in Süditalien. VIII u. 261 S. mit vielen Illustr. 8. Oldenburg, Schulze. — 17.
Sapper, C., Das nördl. Mittelamerika nebst einem Ausflug nach dem Hochlande von Anahuac. Reisen und Studien aus den Jahren 1888 und 1895. XII u. 436 S. Mit einem Bildnis des Verfassers, 17 Abbildungen im Text und 8 Karten. Braunschweig, Vieweg & Sohn. — 17.
Schacht, Th., Schulgeographie. 18. Aufl. Neu bearbeitet von W. Rohmeder. Wiesbaden, C. G. Kunze. — 11.
Schienke, G., Zum Unterricht in der Erdkunde von Deutschland auf Gymnasien. Pg. Friedeberg N.-M. Pg. No. 75. — 5.
Schlemmer, K., Leitfaden der Erdkunde. I. Teil. Lehrstoff für Quinta. II. Teil. Lehrstoff für Quarta, Tertia und Untersekunda. Berlin, Weidmann. — 13.
Schmid, C., Das Kartenzeichnen im Dienste des geographischen Unterrichts. Chur, Rich. 1896. — 2.
Schmidt, Emil, Ceylon. Berlin, Schall & Grund, Verein der Bücherfreunde. — 17.

Schmidt, Gustav, Aus dem Fichtelgebirg. — Sagen und Sitten von — —. I. Bd. Mythologisches. Hof, Lion. — 17.
Schmidt, Dr. M. G., Beiträge zum Unterricht in der Heimatskunde am Gymnasium zu Wernigerode a H. Pg. No. 263. — 5.
Schmitz, M., Die Handelswege und Verkehrsmittel der Gegenwart, unter Berücksichtig. früherer Verhältnisse. Ein Leitfaden. 8. 86 S. Mit 1 Karte und 1 Abbildung. Breslau, F. Hirt.
Schrader, B., Heimatkunde von Langenberg (Rheinland). Eine Anweisung f. den Unterricht. 110 S. Langenberg, Joost. — 14.
Spamer's, O., Grofser Handatlas. Text von A. Hettner, enthaltend eine geographische, ethnographische und statistische Beschreibung aller Teile der Erde. Leipzig, O. Spamer. — 9.
Stern, B., Zwischen Kaspi und Pontus. Kaukasische Skizzen. 258 S. mit Illustr. Breslau, Schles. Buchdruckerei, Kunst- u. Verlags-Anstalt. — 17.
Sydow-Wagners Methodischer Schul-Atlas, entworfen, bearbeitet und herausgegeben von H. Wagner. 61 Haupt- und 50 Nebenkarten. 7. berichtigte und erweiterte Auflage. Gotha, J. Perthes. — 8.
Thomaschky, P., Schulgeographie für höhere Lehranstalten. Unterstufe. Leipzig, Dürrsche Buchh. — 12.
Tromnau, Ad., Über Vergleiche im erdkundlichen Unterricht. Z. f. Sch.-G. S. 73–82. — 2.
Ule, Dr. W., Lehrbuch der Erdkunde für höhere Schulen. I. Teil. Für die unteren Klassen. VIII u. 176 S. Mit 2 farbigen und 65 Schwarzdruckabbildungen. II. Teil. Für die mittleren und höheren Klassen. 404 S. mit 12 farbigen u. 79 Schwarzdruckabbildungen. Leipzig, Freytag. 1896. — 14.
Wagner, H., Lehrbuch der Geographie. 6. gänzlich umgeänderte Auflage von Guthe-Wagners Lehrbuch der Geographie (in Lieferungen). I. Bd. Hannover, Leipzig, Hahn. — 16.
Wamser, A., Schulhandkarte vom Grofsherzogtum Hessen in Höhenschichten-Darstellung. 2. verb. Aufl. Giefsen, Roth. — 9.
Wegener, Dr. G., Zum ewigen Eise. Eine Sommerfahrt ins nördliche Polarmeer und Begegnung mit Andrée u. Nansen. XI. 359 S. Mit zahlreichen Illustrationen und 2 Karten. Berlin, Allgem. Verein für deutsche Litteratur. — 17.
Weigeldt, P., Geographisch-statistische Tafeln. 5 Tafeln in Farbendruck. Gröfse 88.66 cm. Leipzig, Wachsmuth. — 11.
— — Aus allen Erdteilen. Kommentar zu Ad. Lehmanns Geogr. Charakterbildern. Heft 1. Aus dem Deutschen Reiche. 146 S. Ebenda. — 11.
Weyhe, Dr. E., Kurzes Hilfsbuch für den Anfangs-Unterricht in der Geographie. Erster u. zweiter Jahreskursus. Dessau, Baumann. — 12.
Wyl, W., Spaziergänge in Neapel, Sorrent, Pompeji, Capri, Amalfi, Pästum u. im Museum Borbonico. 2. unveränderte Auflage. — Volksausgabe. Mit Ansicht von Neapel. Zürich, Caesar Schmidt. — 17.
Zeitschrift für Schul-Geographie. 18. Jahrg. Wien, Hölzel. — 17.
— für geographischen Unterricht, herausgegeben von Hettler. 5. u. 6. Heft. Leipzig. Zürich. Hettler. — 17.
Zimmermann, Die europäischen Kolonieen. I. Band. Die Kolonialpolitik Portugals und Spaniens in ihrer Entwickelung bis zur Gegenwart. Berlin Mittler & Sohn. — 17.

XII. Mathematik.

Augschun, W., Grundzüge der Geometrie mit geometrischen Konstruktions- und Rechenaufgaben. 2. Aufl. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 29.
— — Zwei Fragen aus der Geometrie. = NB. VII, 584. — 12.
Baer, Prof. Dr. K., Über das logarithmische Potential einer Paskalschen Schnecke. = Pg. 308 ORS. Kiel. (Für Schulzwecke zu hoch.)
Bayerische Absolutorialaufgaben an den Progymnasien. = BbG. XXXIII, 179, — 5.
Bayerische humanistische Gymnasien. Verteilung des math. Unterr. = BbG. XXXIII, 333. — 4.

Bean, Oberl. Dr. O., Die Berechnung der Sonnen- und Mondfinsternisse. Für den Selbstunterricht entwickelt und mit Rechnungsergebnissen versehen. Sorau, E. Zeidler. — 41.
Becker, Prof. Dr. E., Logarithmisch-trigonometrisches Handbuch auf fünf Dezimalen 2. Stereotypausgabe. Leipzig, B. Tauchnitz. — 26.
Bergmann, F., Besprechung der vierstelligen Tafeln von Sickenberger und Treutlein. = ZR. XXII, 295. — 25.
— — Besprechung von Schuberts fünfstelligen Tafeln. = ZR. XXII, 552 (empfehlend).
Bertram. H., Besprechung von M. Simons Didaktik. = ZG. LI, 538. — 3.
Blasendorff, Dr. M., Über die Teilung der Kreisbogen. = Pg. 122 VII. RS. Berlin (1896) besprochen von Stegemann. = HZ. 28, 137. — 32.
Bobek, Dr. K., Einleitung in die projektivische Geometrie der Ebene. Ein Lehrbuch für höhere Lehranstalten und für den Selbstunterricht. 2. wohlfeile Ausgabe. Leipzig, Teubner. — 37.
Bochow. Dr., Die Stellung der Dezimalrechnung im Rechenunterr. = UBl. III, 41. — 8.
Böger, Obl. Dr. R., Die Geometrie der Lage in der Schule. = Pg. 761 Rg. des Johanneums Hamburg. — 37.
Bork. Prof. Dr. H., Crantz, Obl. P., und Haentzschel. Obl. Privdoz. Dr. E., Mathematischer Leitfaden für Realschulen. I. Teil: Planimetrie und Arithmetik. II. Teil. Trigonometrie und Stereometrie. Leipzig, Dürrsche Buchh. — 15.
Böttcher, Dir. Prof. Dr. J., Über bewegliche Schülermodelle zur Geometrie. Vortrag a. d. Philologen-Versammlung in Dresden. = HZ. 28, 628. — 12.
Braunmühl. A. von, Beiträge zur Geschichte der Trigonometrie. Halle. Empfohlen von S. Günther. = HZ. 28, 347. — 6.
Breuer. Prof. A., Elementar entwickelte Theorie und Praxis der Funktionen einer komplexen Variabelen in organischer Verbindung mit der Geometrie. Ein Handbuch für Lehrer und Freunde der Mathematik. Wien, Daberkow. — 27.
Brückner, Obl. Dr. J. M., Geschichtliche Bemerkungen zur Aufzählung der Vielflache. = Pg. 578 Rg. Zwickau. — 36.
Buchrucker. Prof. B., Die Arithmetik der Realschule zurückgeführt auf 12 einfache Sätze. = Pg. 516 Rs. Elberfeld. - 8.
— — Kritische Bemerkungen über die Mathematik der höheren Schulen. = UBl. III, 24. — 9.
Bunkofer, Prof. W., Die arithmetischen Funktionen der drei ersten Ordnungen. 3. Abteilung. = Pg. 641 Gymn. Wertheim. — 10.
Bürklen. Prof. O., Lehrbuch der ebenen Trigonometrie mit Beispielen und 280 Übungsaufgaben. Heilbronn u. Stuttgart, Strecker & Moser. — 33.
Bussler, Prof. Fr., Die Elemente der Mathematik. Für höhere Lehranstalten. Teil I: Pensum für die Mittelklassen. Teil II: Pensum für die Oberklassen. 2. Aufl. Dresden, L. Ehlermann. — 17.
— — Mathematisches Übungsbuch. I. Teil: F. d. Gebrauch in d. mittleren Klassen höherer Lehranstalten. II. Teil: F. d. Gebr. in d. oberen Klassen höh. Lehranst. 2. Aufl. Dresden, L. Ehlermann. — 17.
Cronauer, J., Der heutige Stand der Methodik des Rechenunterrichts. Ludwigshafen a. Rh., W. Hofmann. — 7.
Diekmann, Dir. Prof. Dr. J., K. Koppes Geometrie zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten. III. Teil. Der Koordinatenbegriff. Analytische Geometrie der Ebene. Essen. G. D. Baedeker. — 36.
Dietrich, M., Über die Summen gleich hoher Potenzen der an die Teilpunkte eines gleichgeteilten Kreises gezogenen Strahlen. = BbG. XXIII, 570 (interessant, aber f. d. Schule zu hoch).
Dobriner, Obl. Dr. H., Flächenvergleichung und Ähnlichkeitslehre. = UBl. III, 70 u. 87. — 14.
— — Leitfaden der Geometrie für höhere Schulen. Mit 375 zum Teil farbigen Figuren. Leipzig, R. Voigtländer. — 16.
Drefsler. Zum pythagoreischen Lehrsatz. = LL. 52, 63. — 14.
— Besprechung von Knilling. = HZ. 28, 517. — 20.

Ducrue, Prof. J., Absolutorialaufgaben in Bayern. 1. Heft. Aufgaben aus der Mathematik und Naturwissenschaft. 7. Aufl. Würzburg, Stahel. — 18.

Emmerich, Dr. A., Der binomische Lehrsatz am Gymnasium. = HZ. 28. 481. — 10.

Falcke, A., Leitfaden der Geometrie. 18. Aufl. bearbeitet von Rektor H. Röhrs. Berlin, J. Rentel. — 29.

Fenkner, Obl. Dr. H., Lehrbuch d. Geometrie f. d. math. Unterr. an höh. Lehranst. Mit einem Vorwort von Dr. W. Krumme, weil. Dir. I. Teil: Ebene Geometrie. 3. Aufl. Berlin, O. Salle. — 31.

— — II. Teil: Raumgeometrie nebst einer Aufgabensammlung bearbeitet mit besonderer Berücksichtigung der Anforderungen bei der Abschlufsprüfung. 2. Aufl. Berlin, O. Salle. — 35.

Fink, Dir. Dr. K., Sammlung von Sätzen und Aufgaben zur systematischen und darstellenden Geometrie der Ebene in der Mittelschule. 3. Kurs: Über die Abbildung geometrischer Systeme. 4. Kurs: Einführung in die Grundlehren der projektiven Geometrie. Tübingen, H. Laupp. — 38.

— — Zahlen-Riesen. = Frkfrt. Ztg. No. 173. — 7.

— — Ist es der Mühe wert? = KW. IV. 53. — 7.

Ganter, Prof. Dr. H., und Rudio, Prof. Dr. F., Die Elemente der analytischen Geometrie. Zum Gebrauch an höh. Lehranst. sowie zum Selbststudium. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. (Vgl. Jb. IV, 27 und IX, 39.) — 36.

Gillmer, Elemente der Algebra oder praktische Anleitung zur rationellen Erlernung des Auflösens der Gleichungen vom 1. bis 3. Grade. Ilmenau. Schröter. (Lag nicht vor, der Titel ist bedenklich.)

Goebel, Dr. K., Die Zahl und das unendlich Kleine. Leipzig, Fock. (Nach Heymanns Referat HZ. 28, 445 unbrauchbar.)

Grafsmann, Obl. a. D., 970 Aufgaben zu den Gleichungen 1. Grades. Stettin. Grafsmann (lag nicht vor).

Groissl, J., Die Absolutorial-Aufgaben aus der Mathematik und Physik an den humanistischen Gymnasien Bayerns. Anleitung zur Lösung und Resultate. München, P. Zipperer. — 18.

Grosse, Dr., Unterhaltende Spiele und Probleme in mathematischer Beleuchtung. Leipzig, Quandt & Händel (lag nicht vor).

Gundelfinger, Prof. Dr., Tafeln zur Berechnung der reellen Wurzeln sämtlicher trinomischen Gleichungen. Leipzig, Teubner (lag nicht vor).

Günther, Obl. F., und Boehm, Prof. F., Rechenbuch f. höhere Lehranstalten. 5. Aufl. Berlin, H. W. Müller. (Vgl. Jb. V, 12; VIII, Verz. S. 67; X, 21.)

Günther, S., Besprechung von A. Sturm, das delische Problem. = BbG. XXXIII, 484. — 6.

Habenicht, Obl. B., Der Schlüssel zur Geometrie, ein Buch für Anfänger oder Zurückgebliebene an allen Lehranstalten. Quedlinburg, Gefsler & Straufs. — 28.

— — Flächengleichungen organischer und verwandter Formen intuitiv behandelt. = Pg. 283 RS. Quedlinburg. — 12.

Haberland, Ob.l, Verallgemeinerung d. Satzes v. d. lunulae Hippocratis. = Pg. 692 RS. Neustrelitz. — 31.

Häbler, Dr, Radizierung. = HZ. 28, 23. — 10.

Hallerstein siehe Hülsen.

Hammer, Prof. Dr. E, Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Zum Gebrauch beim Selbstunterricht und in Schulen besonders als Vorbereitung auf Geodäsie und sphärische Astronomie. 2. Aufl. Stuttgart. Metzler (leider zu spät eingegangen und deshalb für Jb. XIII zurückgelegt).

Harms, Nachruf v. Dir. Krause. Pg. OBS. Oldenburg. — 6.

Hartenstein, Dr. H., Fünfstellige logarithmische und trigonometrische Tafeln f. d. Schulgebrauch. Leipzig, Teubner. — 26.

Hartl, Prof. H., Lehrbuch der Planimetrie f. d. Unterr.-Gebrauch u. f. d. Selbststudium. Mit 216 Figuren, einer Tabelle und zahlreichen Übungsbeispielen. Wien, Franz Deuticke. — 30.

Heilmann, Reall. S., Materialien f. d. Unterr. im Rechnen und in der Buchführung f. d. oberen Kurse der Realschule sowie zum Selbstunterricht. 2. Aufl. München. J. Lindauer. — 22.

Heller, Prof., Über eine einheitliche Bezeichnung in der darstellenden Geometrie. = Msch. XI, 281. — 40.

Helm, Prof. C., Determinationen zu Dreiecksaufgaben. = Pg. 202 Liegnitz Ritterakademie. — 14.

— — Über das Rechnen mit Mafseinheiten beim math.-naturw. Unterr. Vortrag Philolog.-Vers. Dresden. HZ. 28, 627. (Mitteilung der Thesen.)

Helwig, Eine Theorie des Schönen. Mathematisch psychologische Studie. Amsterdam, Delsman & Nolthenius (lag nicht vor).

Henke, R., Berechnung der Entfernung gewisser merkwürdiger Punkte des Dreiecks vom Schwerpunkt mit Hilfe des Trägheitsmoments. = HZ. 28, 494 (dort nachzulesen).

Henrich, Prof.. Die stereographische Projektion und ihre Anwendung in der Krystallographie. = Pg. 427 Rg. Wiesbaden. — 40.

Henrici und **Treutlein**, Lehrbuch der Elementargeometrie besprochen von F. **Bergmann**. = ZR. XXII, 241. (Lehramtskandidaten empfohlen.)

Henselin, Rechentafel. Berlin, Elsner. (Enthält das 1 × 1 bis 999 × 999.)

Hercher, Prof. Dr. B., Lehrbuch der Geometrie zum Gebrauch an Gymnasien. 1. Heft: Planimetrie. Anhang: Anfangsgründe d. Körperlehre. 2. Heft: Planimetrie, 2. Teil, ebene Trigonometrie. 3. Heft: Stereometrie und Grundlehren von den Kegelschnitten. Dritte Auflage. Leipzig, C. Jacobsen. — 31. 34. 36.

Hermes, Prof Dr. J, Das ethische Element im math. Unterr. = HZ. 28, 91. — 3.

— — Mathematische Schrift. Berlin, Schuhr. (Eine Stenographie mit unverbundenen Elementarzeichen.)

Herrmann, Obl. Dr. O., Über algebraische Kurven die sich beliebig eng an gegebene Kurvenpolygone anschliefsen. = Pg. 576 Rg. Leipzig (sehr lesenswert, aber für die Schule zu hoch).

Hertter, Dir. C. F., Zeichnende Geometrie. Für die planimetrische Repetition mit besonderer Berücksichtigung des geometr. Zeichnens. 2. Aufl. Zeichentafel dazu für die Hand des Lehrers. Stuttgart, Metzler. - 31.

Heymann, Dr. W., Zum Problem der Winkelhalbierenden. = HZ. 28, 165. — 32.

Hildebrandt, Obl. Dr., Über die Ausbildung des Kunstsinnes durch Geometrie und Zeichnen. = Pg. Rg. Braunschweig. -- 11.

Hochstein, Rektor Dr., Arithmetik und Algebra. Lippstadt, Harlinghausen. (Übungsstoff für die Untersekunda.)

Hoffmann, J. C. V., Erneuter Kampf gegen eingerostete wunde Punkte im math. Elementarunterr. = HZ. 28, 88. — 8. 14.

Holl, weil. Obl. W.. und Obl. K. **Holl**. Lehrbuch der Geometrie f. landwirtsch. Lehranstalten, gewerbliche Fortbildungsschulen usw. 3. Aufl. Stuttgart, Kohlhammer. — 30.

Holzmann, Prof. A., und Prof. R. **Massinger**, Geometrische Anschauungslehre im Anschlufs an den Lehrplan der Badischen Oberrealschulen und Realschulen. 3 Hefte. Karlsruhe, J. J. Reiff. — 29. 35.

Holzmüller, Dir. Prof. Dr. G., Die Ingenieur-Mathematik in elementarer Behandlung. I. Teil. Leipzig, Teubner. — 41.

— — Zur elementaren Behandlung der Potentialtheorie. = HZ. 28, 401. — 11.

— — Die Grundlagen der Potentialtheorie. = Ztsch. d. Ver. deutscher Ingenieure 41, 1. — 11.

— — Über die Einführung d. Lehre v. d. Potential- u. v. den Kraftlinien in d. phys. Unterr. d. ORS. = ZIS. IX, 33. — 11.

— — Besprechung v. M. Simons Didaktik u. Methodik. = ZIS. VIII, 98. — 3.

— — Über einen Satz der Funktionentheorie. = Schlöm. Ztschr. 42, 217 (zu hoch f. d. Schule).

Hoyer, Obl. Dr. P., Über Reihen, Liniengebilde und Substitutionen. Pg. 237 Gymn. Burg (f. d. Schule zu hoch).

Hülsen, Prof. Dr. B., Lehrbuch d. Elementarmathematik von F. Baron Haller von Hallerstein. Nach dem Lehrplan f. d. Kgl. Preufs. Kadetten-Korps bearbeitet. 1. Teil. Pensum d. Quarta und Untertertia. 6. Aufl. Berlin, A. Nauck & Co. — 17.

Husmann, A., Besprechungen. = ZGL. 818 (empfiehlt Herchers Geometrie u. Lengauers Stereometrie).

Ibrügger, Obl. Dr. C.. Zeichnungen f. d. stereometrischen Unterr. = Pg. 141 Gymn. Greifenberg i. P. — 40.

Isenkrahe, Dr. C., Das Verfahren der Funktionswiederholung, seine geometrische Veranschaulichung und algebraische Anwendung. = Pg. 483 Gymn. Trier. — 11.
Israel-Holzwart, Vorschlag zu einer Vervollständigung der intuitiven math. Darstellungsmittel Frankfurt. Enz (nach Heymanns Referat HZ. 28. 443 wichtig für Auflösung der Dioph. Gleich.).
Jacobs, v., Das Volk der Sieben-Zähler. Berlin. Selbstverlag (lag nicht vor).
Jansen, Dir. Prof. Dr. K., Über gröfste und kleinste Werte im Anschlufs an die Lehre v. d. Kegelschnitten. = Pg. 385 Rg. Münster i. W. — 26. 37.
Jentzen, Dir., Elemente der Trigonometrie zum praktischen Gebrauch für Unterrichtszwecke an mittleren technischen Lehranstalten. 2. Aufl. Dresden, Kühtmann. — 34.
Jetter, Dr., Die geometrischen Örter. 2. Aufl. Blaubeuren, Mangold. — 32.
Jettmar, H. v., Das Dreieck, welches die Berührungspunkte des Inkreises oder des Ankreises verbindet. = HZ. 28, 245. — 32.
Kallius, Prof. A., Besprechung von Koppe-Diekmann. = ZG. LI, 437. — 10.
Kambly-Roeder, Stereometrie und sphärische Trigonometrie. Lehraufgabe der Prima. 25. bezw. 1. Aufl. Breslau, Hirt. — 35.
Keferstein, Dr., Rechnen und Mathematik an Realschulen. = Hamb. Korresp. No. 139. — 7.
Kersten, Die Auflösung der reduzierten Gleichungen dritten Grades. = Pg. 81 Gymn. Luckau. — 10.
Kewitsch, Prof. Dr., Der Ausdruck in d. math. Sprache. = HZ. 28, 21. — 14.
— — Höhere Analysis in der Schule. = UBl. III, 53 u. 74. — 10.
Kirchhoff, Prof. Dr. A., Aussichtsweite. Ztschr. f. Schulgeographie. Bericht darüber von M. Richter, HZ. 28, 533. — 15.
Klein, Prof. Dr. F., Anforderungen d. Ingenieure an die Ausbildung d. math. Lehramtskandidaten. = ZIS. VIII, 6. — 4.
Klug, J., Über Winkel mit bez. parallelen Schenkeln. = BbG. XXXIII, 427. — 13.
Klunzinger, Zweimal tausend Aufgaben f. d. mündl. und schriftl. Rechnen 4. Aufl. Stuttgart, A. Lung. — 21.
Knilling, R., Die naturgemäfse Methode des Rechen-Unterrichts in der deutschen Volksschule. Ein neues theoretisch-praktisches Handbuch. I. Teil. Die psycholog. Grundlagen der naturgemäfsen Rechenmethode. München. R. Oldenbourg. 19.
Korselt, A., Referat über Schröders Algebra d. Logik. = HZ. 28, 578. — 27.
— — Über die Unmöglichkeit der Konstruktion eines Dreiecks aus den drei Winkelhalbierenden. = HZ. 28, 81. — 32.
Köster, T. E., Aufgaben aus dem Gebiet der Arithmetik und Algebra f. die Mittelschulen. 2. Aufl. Oldenburg, Schulze. — 23.
Köstler, Prof. H., Vorschule der Geometrie. 8. Aufl. Halle, Nebert. (Gutes Buch vgl. Jb. III B 258.)
Krause, Prof. Dr., Bemerkungen zum math. Unterricht in der Oberprima des Rgym. Vortrag Philol.-Vers. Dresden = HZ. 28, 632. — 10.
Kröger, M., Die Planimetrie in ausführlicher Darstellung und mit besonderer Berücksichtigung neuerer Theorieen. Nebst einem Anhang über Kegelschnitte. Für den Handgebrauch des Lehrers und für den Selbstunterricht. Hamburg, O. Meifsner. — 30.
Kugelmayr, Prof. L., Über eine Eigenschaft d. Kegelschnitte. = ZR. XXII, 78. Bemerkungen dazu von Prof. K. Schober. = ZR. XXII, 273. — 37.
Laumann, Obl. H., Aufgaben über Maxima und Minima f. d. Prima d. Rgm. = Pg. 348. Rgm. Quakenbrück. — 26.
Lefler, Obl. Dr., Methodisches a. d. Unterr. i. d. Arithm. Gotha, Thienemann (lag nicht vor).
Lengauer, Prof. J., Die Grundlehren der Stereometrie. Kempten, Kösel. — 35.
Leonhardt, Obl. Dr., Breite. Zeitschrift für Schulgeographie. Bericht von M. Richter HZ. 28, 533. — 15.
Leuzinger und Pietzker, Der math.-naturw. Unterricht der höh. Schulen des russischen Reiches. = UBl. IV, 4. — 4.
Lieber, weil. Prof. Dr. H. und Obl. C. Müsebeck, Aufgaben über kubische und diophantische Gleichungen, Determinanten und Kettenbrüche, Kombinationslehre und höhere Reihen. Berlin, L. Simion. — 24.

Lobzien, M., Über das Wesen der Zahl. = Ztschr. f. Phil. u. Päd. IV, 261 (verlangt einen energischen Leser).
Löwenberg, Dir. Dr., Lehrbuch der Mathematik. Zum Selbststudium und für den Unterr. in der Prima höherer Lehranstalten. Leipzig, Arnd (lag nicht vor).
Mandić, S., Zwei Beweismethoden zu dem Satz über die in der Projektionsebene auf einer Strecke im Spurpunkt errichtete Senkrechte. = ZR. XXII, 268. — 41.
Markoff, Differenzenrechnung. Übersetzung bei Teubner, Leipzig (empfohlen in HZ. 28, 347).
Maertens, Obl. H., Mathematische Aufgabe f. d. erste Klasse der Realschulen und Realprogymnasien. Aus den bei Reifeprüfungen gestellten Aufgaben ausgewählt. = Pg. 274 RS. Naumburg a. S. — 17.
Martin, P. und Schmidt, O., Raumlehre f. Mittelschulen. Dessau, R. Kahle (besprochen von E. Zeifsig in UB. VIII, 557).
Martus, Dir. Prof. H. C. E., Mathematische Aufgaben zum Gebrauche in den obersten Klassen höherer Lehranstalten. Aus den bei Reifeprüfungen an preufs. Gymnasien und Realgymnasien gestellten Aufgaben ausgewählt. Teil I. Aufgaben. 10. Doppel-Aufl. Teil II. Ergebnisse. 9. u. 10. Aufl. Dresden, C. A. Koch. — 18.
Massinger, Prof. R., siehe Holzmann.
— — Thesen über d. neuen math. Lehrpläne an RS. = SwS. 14, 134. — 8.
Maurer, Obl. Dr. A., Maxima und Minima. Aufgaben für die Prima höherer Lehranstalten. Berlin, Springer. — 26.
Mayer, J., Über Sonnenuhren. = BbG. XXXII, 763 (auch mathematisch interessant).
Mehner, Dir. Dr., Das Tagebuch des Walafried Strabus. = UB. VIII, 480. — 6.
Menge, Schulrat Prof. Dr. R., Eine mathematische Lehrprobe aus d. Altertum. = LL. 53, 58. — 14.
— — Euclidis Data. Leipzig, Teubner (von Wertheim empfohlen in HZ. 28, 512).
Merkstreber, A., Merkwürdige Zahlen. = HZ. 28, 150. — 7.
Meyer, O., Besprechung von Funkes Aufgaben zum Mehler. = ZG. LI, 433 (ungünstig beurteilt vgl. Jb. XI).
Michalitschka, Prof., Über Rechenmaschinen. = Msch. XI. 69 (leider nur kurze Inhaltsangaben des Vortrags).
Mohrmann, Obl. Dr., Bestimmung der Koeffizienten in der Potenzreihe, die durch Umkehrung einer gegebenen Potenzreihe entsteht. = Pg. 747 Gym. Arnstadt. — 27.
Möller, Prof. M., Über Math. u. Naturw. in ihren Beziehungen f. d. Studium des Ingenieurwesens. = UBl. III, 18. — 4.
Müller, Obl. Dr. C. H., Der Rechenstab. = HZ. 28, 180. — 10.
Müller, Dir. Th., Der Efslinger Mathematiker Stifel. = Pg. 619. Efslinger Realanstalt. — 6.
Munderloh, weil. Rektor H. F. und Kröger, weil. Rektor C. H., Rechenbuch. 20. Aufl. Besorgt von Sem.-L. J. Lueken. Oldenburg, Schulze. — 21.
Neumann, Obl. M., Zur Zerlegung ungerader Zahlen in Faktoren. = HZ. 28, 248 (Fortsetzung der Arbeit HZ. 27, 493).
Oppenheim, Dr. S., Besprechung von Engel & Stäckel, Die Theorie der Parallellinien. = Msch. XI, 125. — 13.
Pampusch, Prof. W., Das verallgemeinerte Malfattische Problem nebst 5 demselben äquivalenten Aufgaben. = Pg. Bischöfl. Gm. Strafsburg (für die Schule zu hoch).
Pickel, A., Besprechung v. Muthesius' Über die Stellung d. Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule. = ZPhP. IV, 38. — 7.
Piffl, Oberlieutenant H., Aufgabensammlung aus der Algebra. 4. Tausend. Sarajevo, Selbstverlag. — 24.
Pindter, Dir., Der arithmetische Unterricht in der 1. Klasse der Mittelschule. = Msch. XI, 188 (das dekadische System ist aus den bisherigen Kenntnissen der Schüler zu entwickeln).
Plafsman, Obl. J., Besprechung von Schwerings Sammlung von Aufgaben a. d. Arithmetik. = Gm. XV, 663. — 24.

Plafsman, Obl. J., Die Quadrattafel im math. Unterr. = Gm. XV, 222. — 10.
— — Besprechung von M. Simons Didaktik. = Gm. XV, 583. — 3.
Pözl, Prof. W., Elemente der darstellenden Geometrie zum Schulgebrauch zusammengestellt. Erster Teil: Geradlinige ebene Gebilde. Neue Ausgabe. München, Th. Ackermann — 39.
Püschel, Prof., Eine Zusammenstellung von Aufgaben aus d. anal. Geometrie für die Prima der Gymn. = Pg. 216 Gm. Waldenburg. — 36.
Quensen, Dr., Die math. Aufgaben bei Abschlufsprüfungen. = ZR. 28, 104 u. 192. — 5.
Redaktion der ZR., Bestimmung v. Fehlergrenzen. = ZR. XXXII, 410. — 8.
— Über die besondere Befähigung z. Mathematik. = ZR. XXXII, 409. — 3.
Reidt, weil. Prof. Dr. F., Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der Trigonometrie. II. Teil. Stereometrie. 4. Aufl. bearbeitet von Professor A. Much. Leipzig, Teubner. — 36.
— — Resultate der Rechnungsaufgaben. II. Teil. Stereometrie. 4. Aufl. bearb. von Prof. A. Much. Leipzig. Teubner. — 36.
Reiff, Prof. R., Elementares über Dreiecke mit einem Winkel von 60°. = KW. IV, 14. — 34.
Richter, Prof. A., Besprechung von Treutlein, Log.-Taf. — 24.
— — Arithmetische Aufgaben, mit besonderer Berücksichtigung der Anwendungen. Leipzig, Teubner (auf diese 1898 erschienene Sammlung werde schon jetzt hingewiesen).
— — Trigonometrische Aufgaben. Leipzig, Teubner. (Siehe oben.)
— — Resultate der arithmetischen Aufgaben. Ebenda.
— — Resultate der trigonometrischen Aufgaben. Ebenda.
Richter, Dr. M., Über Renaldinis Konstruktion eines regelmäfsigen n-Ecks. = HZ. 28, 252. — 32.
Riem, J., Rechentabelle f. Multiplikation u. Division. Basel, Verlagsdruckerei (lag nicht vor).
Riefs, Prof. G. H., Die kürzeste Linie auf dem Paraboloid. = Pg. 566 Gm. Wriezen (interessant, aber für die Schule zu hoch).
Rohn, Prof. Dr., Anordnung räumlicher Beziehungen zur Ableitung planimetr. Sätze. Vortrag Philolog.-Vers. Dresden. = HZ. 28, 630. — 15.
Rosenberg, Prof. Dr., Methodisch geordnete Sammlung von Aufgaben aus d. Planimetrie und Stereometrie für Lehrerbildungsanstalten. Wien, Hölder (lag nicht vor).
— — Geometrische Ableitung trigonometrischer Sätze. = ZR. XXII, 527. — 34.
Rösler, Über Proportionen. = HZ. 28, 459 (tadelt d. Fortlassen d. Klammern).
Sachs, Prof. Dr. J., Lehrbuch der ebenen Elementargeometrie. 8. Teil. Die Anwendung der Ähnlichkeit auf die Lehre vom Kreis. Für das Selbststudium und zum Gebrauche an Lehranstalten nach System Kleyer bearb. Stuttgart, J. Maier. — 31.
Schaewen, Prof. P. von, 500 Aufgaben a. d. math. Pensum d. Untersekunda. Halle, Strien. — 18.
Schiffner, F., Bespr. von Hb. Müllers Streitschrift gegen G. Holzmüller. = ZR. XXII, 174. — 4.
Schlotke, Dir. J., Lehrbuch der darstellenden Geometrie. I. Teil. Spezielle darstellende Geometrie. 3. Aufl. Dresden, Kühtmann. — 39.
Schmidt, Zahlenbuch. Aschersleben, Bennewitz (Produkte aller Zahlen bis 999 × 999).
Schmidt, A., Besprechung v. Gilles Lehrbuch der Geometrie. = Gm. XIV, 789 (mehr für Lehrer als für Schüler geeignet).
— — Besprechung von Maurers Maxima und Minima. — 27.
Schmidt, J. P., Erörterungen über einige Fragen, welche der elementaren Arithmetik und Algebra angehören. Trier, Lintz. — 9.
Schrader, Obl., Aufgaben aus der analytischen Geometrie über Maxima und Minima. — Pg. ORS. Halberstadt No. 279. — 26. 37.
Schröder, Dr. E., Vorlesungen über die Algebra der Logik. Leipzig, Teubner. — 19.
Schubert, Prof. Dr. H., Vierstellige Tafeln und Gegentafeln für logarithmisches und trigonometrisches Rechnen in zwei Farben zusammengestellt. Leipzig, G. J. Göschen. — 25.

Schubert, Prof. Dr. H.. Fünfstellige Tafeln und Gegentafeln f. logarithm. und trigonom. Rechnen. Leipzig, Teubner. (vgl. Jb. XI, 16.)
Schülke, Obl. Dr. A., Vierstellige Logarithmentafel nebst mathematischen, physikalischen und astronomischen Tabellen. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 25.
— — Vierstellige Logarithmen. = Gm. XV, 118. — 25.
— — Vierstellige Logarithmen f. d. Schulgebrauch. = Pg. 13 Rgm. Osterode. — 25.
— — Eine Vereinfachung d. Rechnungen bei technischen Aufgaben. = Ztsch. f. gewerbl. Unterr. XII, 137. — 8.
— — Beiträge zur Reform des Unterr. in d. Arithmetik. = UBl. IV, 2. — 10.
— — Trigonometrie ohne Logarithmen. = LL. 51, 86.
Schüller, Sem.-L. W. J., Ausführliches Lehrbuch der Arithmetik u. Algebra für höhere Schulen und Lehrerseminare, besonders zum Selbstunterricht. 2, Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 22.
Schultz, E. (Duisburg), Vierstellige mathematische Tafeln. I. Ausg. A. Für gewerbl. Lehranst. II. B. Für höh. Lehranst. III. Vierstellige Logarithmen für Gymnasien. IV. Mathematische und technische Tabellen für Handwerker- und Fortbildungsschulen. Essen, G. D. Baedeker. — 25.
Schulze, Obl. Ernst W. G., Das 2. Jahr des geom. Unterr. am Gymnasium. = Pg. 165 Gm. Meseritz. — 29.
Schuster, Obl. Dr. M., Aufgaben f. d. Anfangsunterr. in d. Geometrie. = Pg. ORS. Oldenburg. — 28.
— — Trigonometrie ohne Formeln. = LL. 52, 67. — 14.
— — Nekrolog auf Chr. Harms. = ZlSch. VIII, 254. — 4.
Schwalbe, Dir. Prof. Dr. B., Internationaler Mathematiker-Kongrefs. = PA. 38, 817. — 6.
Schwering, Dr. K. und Krimphoff, Obl. W., Anfangsgründe der ebenen Geometrie. 2. Aufl. Freiberg i. B., Herder. — 31.
Seeger, Dir. H.. Organisation des Unterr. im Rechnen und in der Arithmetik. = Pg. 684 Rgm. Güstrow. — 10.
— — Die Elemente d. Arithmetik. 2 Teile. Güstrow, Opitz & Co. — 22.
Servus, Obl. und Priv.-Doz. Dr. H., Regeln der Arithmetik u. Algebra zum Gebrauch an höh. Lehranstalten und zum Selbstunterr. 2 Teile. Berlin, O. Salle. — 23.
— — Lehrbuch der Trigonometrie. Berlin, Friedberg & Mode. — 33.
Sievers, Obl., Multiplikation benannter Zahlen. = HZ. 28, 321. — 8. 13.
Silcher, Besprechung von Finks ebener Geometrie. = KW. IV, 288 (anregend, aber in Einzelheiten bedenklich weit gehend).
Simon, Prof. Dr. M., Entgegnung auf H. Schottens Vortrag: Die Grenzen zwischen Philosophie und Mathematik. = HZ. 27, 296. — 12.
— — Besprechung von G. Recknagels ebener Geometrie. ZG. LI, 312. — 13.
Spieker, Prof. Dr. Th., Lehrbuch der Stereometrie mit Übungsaufgaben für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Potsdam, Stein (vgl. Jb. X, 35).
Stammer, Prof., Über d. ethischen Wert d. math. Unterr. = HZ. 28. 487. — 3.
Sterner, Kreisschulinsp. M., Geschichte d. Rechenkunst. München, R. Oldenbourg. — 21.
Strak, O., Bespr. v. Treutleins vierstelliger Logarithmentafel. = SwS. 14, 65. — 25.
Thiede, Dr., Streckenmultiplikation. = HZ. 28, 321. — 13.
Thieme, Obl. Dr. H., Der Bildungswert d. Mathematik. = PA. 39, 440. — 1.
— — Besprechung von Hb. Müllers Streitschrift. = PA. 39, 408. — 4.
— — Besprechung von Treutleins vierstell. Log. = PA. 39, 202. — 24.
Traber, Algebra. Giefsen, Balser (lag nicht vor).
Vollhering, Dir., Antrag auf Einführung der Logarithmen u. Trigonometrie in d. sächs. RS. = ZlSch. VIII, 166. — 14.
Wallentin, Dir. Dr. F., Maturitätsfragen aus der Mathematik zum Gebrauch für die obersten Klassen der Gymnasien und Realschulen. 5. Aufl. Wien, C. Gerolds Sohn. — 18.
Walter, Prof. Dr. A., Eine Bemerkung z. charakteristischen Binom der Kegelschnittsgleichung. = ZR. XXII, 457. — 37.

Weinert, H., Praktische Geometrie. = PA. 39, 679. — 12.
Wick, W., Der Buchhaltungsunterricht am Gymnasium. = Gm. XIV, 774. — 8.
Wilhelm, Prof. F., Die Maturitätsprüfung an den österreich. Realschulen. = HZ. 28, 1. — 5.
Wolf. Dir., Darstellende Geometrie. = ZlSch. VIII, 166. — 40.
Zeifsig, E., Lehrplan für Formenkunde als Fach. ZPhP. IV, 184. — 12.
Zindler, Dr. K., Über sehr rasch konvergierende Reihen zur Berechnung der natürlichen Logarithmen. = ZR. XXII, 398. — 10.

XIII. Naturwissenschaft.

1. Biologie.

Bericht über die sechste Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften zu Danzig in der Pfingstwoche 1897. = UMN. III, 55. — 8.
Programm für den v. 22. April bis zum 4. Mai 1897 in Göttingen abzuhaltenden naturwissenschaftl. Ferienkursus f. Lehrer an höh. Schulen. = CB. 246. — 9.
Greifswalder Ferienkursus 1897 für Lehrer und Lehrerinnen. = CB. 249. — 9.
Die Grundzüge einer neuen Prüfungsordnung für das humanistische Lehramt. = KW. IV, 137. 179. — 1.
Realistische Professoratsprüfung 1896. = KW. IV, 152. — 1a.
Kurzes Repetitorium d. Zoologie. (Breitensteins Repet. No. 26.) 2. Aufl. Leipzig und Wien, M. Breitenstein. — 29.
Schulausflüge. Beiträge z. Heimatkunde von Berlin u. Umgebung. 1. u. 2. Heft. Berlin, W. & S. Löwenthal, 1895 und 1896. — 12.
Versendung kleiner naturwissenschaftlicher Gegenstände im internationalen Postverkehre unter den Bedingungen und Taxen der Muster und Warenproben. = CB. 760. — 8.

Augustin, K. W., Bestimmungstafeln. 2. Aufl. Hamburg, Otto Meifsner. — 14.
Bachmann, O., Die Macrolepidopteren Südbayerns. = ZbR. IV, 1896, 262. — 31.
Bail, Th., Vorlegung und Besprechung von Sammlungsgegenständen. = UMN. IV, 9. — 8.
Barnêwitz, A., Welche Teile der wissenschaftlichen Botanik sind bei dem Unterricht an höheren Schulen vorzugsweise zu berücksichtigen? — Pg. Rg. Brandenburg a. H. No. 99. — 12. 24.
Bensemann, H., Die Vegetation des Gebietes zwischen Cöthen und der Elbe. = Pg. Ludwigs-G. Cöthen. 1896. No. 696. — 22.
Berg, E., Grundlehren der Schulgesundheitspflege und ihre Beziehungen zum Elternhause. = Pg. Realsch. Eilbeck (Hamburg). 1896. No. 754. — 25.
Berge, F., Illustrierte Naturgeschichte für die Jugend. 3. Aufl. herausg. von E. Rebmann. Mit 24 Taf. u. 200 Ill. Stuttgart, F. Loewe. — 6.
Berndt, C. A. Pauckerts Flora v. Treuenbrietzen. = Pg. Treuenbrietzen. — 22.
Bley, F., Botanisches Bilderbuch für Jung und Alt. 1. Teil. 24 Tafeln mit 216 Pflanzenbildern in Aquarelldruck. Text von H. Berdrow. Berlin, G. Schmidt. — 15.
Böttger, H., Über naturwissenschaftliche Exkursionen. = Pg. Dorotheenstädt. Rg. Berlin. No. 93. — 5.
*Brandes, W., Flora der Provinz Hannover. Hannover und Leipzig, Hahn. — (Nat. Woch. XIII, 91.) — 22.
Brandl, J., Laub- u. Nadelhölzer um Aschaffenburg. = Pg. hum. G. Aschaffenburg. — 22.
Brandt, A., Vergesellschaftung u. gegenseitiger Beistand bei Tieren. (Sammlg. gemeinverst.-wiss. Vortr. Heft 279.) Hamburg, Verlagsanst. u. Dr. — 30.
Brunner von Wattenwyl, Betrachtungen über die Farbenpracht d. Insekten. Mit 9 Taf. in Buntdruck. Leipzig, W. Engelmann. — 28.
*Burgerstein, A., Leitfaden d. Zoologie f. d. höheren Schulunterricht. 8. Aufl. von J. N. Woldřich. Wien, Hölder. — 26.
*Büsgen, M., Bau und Leben unserer Waldbäume. Mit 100 Abbildgn. Jena, G. Fischer. — (Nat. Woch. XIII, 43.) — 19.

*Christ, H., Die Farnkräuter d. Erde. Mit 291 Abb. Jena, G. Fischer. – (Nat. Woch. XIII, 35.) — 18.
Claus, C., Lehrbuch der Zoologie. 6. Aufl. Mit 889 Holzschn. Marburg, N. G. Elwert. — 29.
Cohn, F., Die Pflanze. 2. Aufl. Mit zahlr. Illustr. 2 Bände. Breslau, J. U. Kern. — 18.
Correus, H., Der Mensch. Lehrbuch d. Anthropologie. 2. Teil. Anatomische Pathologie. Berlin, L. Oehmigke. — 26.
— — Der Mensch. Leitfaden d. Anthropologie. 2. Aufl. Mit vielen Abb. Berlin, Oehmigke. — 26.
Dalla Torre, K. W. v., Die Gattungen u. Arten d. Apterygogenea (Brauer). = Pg. Staats-G. Innsbruck. 1895. — 30.
Dannemann, F., Erläuterte Abschnitte aus den Werken hervorragender Naturforscher aller Völker und Zeiten. (Grundrifs einer Geschichte der Naturwissenschaften. 1. Bd.) Mit 44 Abb. Leipzig, W. Engelmann. 1896. — 10.
Dennert, E., Katechismus d. Botanik. 2. Aufl. Mit 260 Abb. Leipzig, J. J. Weber. — 18.
— — Hilfsbuch f. botanische Exkursionen. Godesberg, G. Schlosser. — 15.
Deubler, J., Vierzehn Tage in Sicilien. = Pg. Kais. Franz-Josef-Staatsg. Freistadt in O.-Österr. — 12.
*Deutsch, R., Tafel efsbarer Pilze. Annaberg, Graser. — (K. 997.) — 17.
Diez, R., Untersuchungen über die Skulptur der Flügeldecken bei d. Gattung Carabus auf Grund der Gesetze organischen Wachsens. = Pg. Reutlingen. 1895. No. 602. — 30.
*Duffek, K., Die Wetterpropheten aus den drei Naturreichen. = Pg. deutsches Staats-Oberg. Cilli. 1896. — (ZR.) — 11.
Dürigen, B., Deutschlands Amphibien und Reptilien. Mit 12 Taf. u. 47 Abb. Magdeburg, Creutz. — 31.
Dyroff, A., Die Tierpsychologie d. Plutarchos von Chaironeia. = Pg. Neues G. Würzburg. — 32.
Eckstein, K., Forstliche Zoologie. Mit 660 Textabb. Berlin, P. Parey. — 29.
*Engleder, F., Wandtafeln für den naturkundl. Unterricht. 1. Abt. 10. Liefg. 2. Abt. 9. Liefg. Efslingen, Schreiber. — 27. 17.
Engler, A. und K. Prantl, fortges. von A. Engler, Die natürl. Pflanzenfamilien. Mit vielen Abb. Leipzig, W. Engelmann. — 17.
Erb, Bemerkungen über den Schulgarten u. den naturgeschichtlichen Unterricht. = Pg. Realg. Giefsen. 1896. No. 657. — 7. 26.
Fellner, St., Die homerische Flora. Wien, A. Hölder. — 22.
*Fickert und Kohlmeyer, Tierkunde für deutsche Lehrbildungsanstalten. Mit 493 Abb. u. 1 Taf. Leipzig, Freytag. (ZlS. VIII, 372. SwBl. XIV, 183). — 25.
*Fiedler, A. und J. Blochwitz, Anatomische Wandtafeln. Nebst Leitfaden: „Der Bau des menschlichen Körpers". 6. Aufl. Mit 51 Abb. u. 4 Beilagen. Dresden, C. C. Meinhold & S. — (K. 301). — 28.
Fischer, E., Die Pilze Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. 5. Abt. Ascomyceten: Tuberaceen und Hemiasceen. (L. Rabenhorsts Kryptogamenflora von Deutschland u. s. w. 2. Aufl. 1. Bd.) Mit zahlr. Abb. Leipzig, E. Kummer. — 21.
Fleischmann, A., Lehrbuch der Zoologie. Nach morphogenetischen Gesichtspunkten bearbeitet. Wiesbaden, Kreidel, 1898. — 29.
Franck, H., Flora d. näheren Umgebung d. Stadt Dortmund. 3. Aufl. Dortmund, Köppen. — 22.
*Frenkel, F., Anatomische Wandtafeln für den naturgeschichtlichen Unterricht an höh. Lehranstalten. Taf. 1—4 mit Text. Jena, G. Fischer. — (K. 850. UMN. IV, 31.) — 28.
*Frentzel, J., Coccen-, Bacterien-, Spirillen-Formen. Wandtafel. Berlin, P. Parey. — (Nat. Woch. XII, 527.) — 16.
*Fritsch, C., Exkursionsflora für Österreich (mit Ausschlufs von Galizien, Bukowina und Dalmatien). Wien, Gerolds S. — (ZR. Himmel und Erde, Dzbr. 1897. Nat. Woch. XII, 274.) — 21.
— — Über Chlorophyll im Holze der Dikotyledonen mit besonderer Berücksichtigung von Corylus Avellana L. = Pg. Realg. Osterode (Ostpr.). 1896. No. 20. — 19.

*Fünfstück, M., Naturgeschichte des Pflanzenreichs. Atlas mit Text. 80 Taf. 8. Aufl. 1. Lief. Stuttgart, Südd. Verl.-Inst. — (K. 997.) — 17.
*Gies, Flora für Schulen. 5. Aufl. v. K. Weidenmüller. Berlin, Friedberg & Mode. — (UMN. III, 44.) — 15.
Giseke, P., Das Magdeburger Land. = Pg. Päd. Kl. U. L. Frauen Magdeburg. No. 246. — 12.
Gräfe, H., Die Düngung d. Obstbäume. = Pg. Realsch. Grofs-Umstadt. No. 674. — 19.
Graul, Systematisches Verzeichnis der Wirbeltierfauna von Elsafs-Lothringen unter besonderer Berücksichtigung d. Kreises Rappoltsweiler. = Pg. Realsch. Rappoltsweiler. No. 549. — 31.
Groth, Zahlen in der Naturgeschichte. = Deutsche Bl. f. erziehd. Unterricht. XXIII, 59. 66. 1896. — 5.
Grüfs, J., Über die vegetativen Diastase-Fermente. = Pg. 7. Realsch. Berlin. 1895. No. 123. — 19.
Grützner, M., Die Grenze zwischen Tier- und Pflanzenreich. = Pg. Realsch. Leisnig. No. 593. — 11.
Gürke, M., Plantae europaeae. Tom. II. Fasc. I. Leipzig, W. Engelmann. — 21.
Habermehl, H., Über die Lebensweise d. Ichneumonen. = Pg. Worms. 1896. No. 650. — 30.
Haehnel, G., Die Morphologie und Hydrographie der Oasen in der Sahara. = Pg. Bunzlau. 1895. No. 183. — 12.
Hammerschmidt, K., Die Ornithologie d. Aristoteles. = Pg. hum. G. Speier. — 32.
Hatschek, B., und Cori, C. J., Elementarkurs d. Zootomie in 15 Vorlesungen. Jena, G. Fischer, 1896. — 29.
Hecht, M., Die Kurische Nehrung. = Pg. Friedrichs-G. Gumbinnen. No. 4. — 12.
Heck, Matschie, P., v. Martens, Dürigen, B., Staby, L. und Krieghoff, E., Das Tierreich. Band 2. Mit 1455 Abb. und zahlr. Taf. Neudamm, J. Neumann. — 29.
Heim, J., Der botanische Schulgarten der Herzogl. Realschule (Ernestinum) zu Coburg. = Pg. Realsch. Coburg. 1896. — 16.
*Hempel, G. und K. Wilhelm, Die Bäume und Sträucher des Waldes in botanischer und forstwissenschaftlicher Beziehung geschildert. 12.—15. Lief. Wien, E. Hölzel. — (ZöG. III, 546. ZR. XXII, 237.) — 18.
*Henk, Nahrungsmittel. 8 Taf. mit Text. Cassel, Th. G. Fisher & Co. — 28.
*Hertwig, R., Lehrbuch d. Zoologie. 4. Aufl. Mit 568 Abb. Jena, G. Fischer. — (Nat. Woch. XII, 262.) — 29.
Höck, F., Laubwaldflora Norddeutschlands. (Forsch. z. deutschen Landes- und Volkskunde. 9. Bd. Heft 4.) Stuttgart, J. Engelhorn, 1896. — 21.
— — Grundzüge der Pflanzengeographie. Mit 50 Abbildgn. und 2 Karten. Breslau, F. Hirt. — 15. 20.
*Hoffmann, C., Botanischer Bilderatlas nach de Candolles natürlichem Pflanzensystem. 2. Aufl. Mit 80 Taf. u. zahlr. Holzschn. Stuttgart, J. Hoffmann. — (UMN. III, 60.) — 17.
*Hoffmann, J., Grundzüge der Naturgeschichte. 1. Teil. Naturg. d. Menschen und der Tiere. 8. Aufl. 2. T. Das Pflanzenreich. 7. Aufl. München und Leipzig, Oldenbourg. — 6.
*Hummel, A., Leitfaden der Naturgeschichte. Heft 1. 21. Aufl. Halle a. S., Anton. — 6.
Hummel, K., Über Beständigkeit und Wechsel unter den Ausfuhrerzeugnissen der Insel Cuba seit ihrer Entdeckung durch Christoph Columbus. = Pg. Prog. Linz a. Rh. No. 466. — 12.
Huxley, T. H., Allgemeine Einführung in die Naturwissenschaften. Deutsche Ausgabe von O. Schmidt. 3. Aufl. von P. Hensel. Strafsburg, K. J. Trübner, 1895. — Die Anordnung des Stoffes ist die gleiche wie die der ersten deutschen Ausgabe vom Jahre 1882; auch der Inhalt ist nur wenig abgeändert worden.
Jacobi, Fünfte Hauptversammlung des Vereins sächsischer Realschullehrer am 25. und 26. September 1896 in Stollberg. = ZlS. VIII, 163. — 8.

Jaeger, O., Grundzüge der Geschichte der Naturwissenschaften. Stuttgart, P. Neff. — 10.
Ihle. P. und M. Lange, Zwölf Grofs-Schmetterlinge Thüringens, deren Eier, Raupen, Puppen sowie Nahrungspflanzen. Nach der Natur gemalt. Gotha, Glaeser Verl. — 28.
Jung, H., Verzeichnis der in der Umgebung Arnstadts vorkommenden Käfer. 2. T. = Pg. Realschule Arnstadt. 1896. No. 736. — 31.
Kerner v. Marilaun, A., Pflanzenleben. 2. Aufl. Bd. 1. Mit 34 Taf. und 215 Abb. Bd 2. Mit 30 Taf., 1 Karte u. 233 Abb. Leipzig u. Wien, Bibl. Inst., 1896. 1898. — 18.
Keutel, O., Über die Zweckmäfsigkeit in der Natur bei Schopenhauer. = Pg. 2. Realsch. Leipzig. No. 591. — 11.
Knuth, P., Die Blütenbesucher derselben Pflanzenart in verschiedenen Gegenden. 2. Teil. = Pg. Ober-Realsch Kiel. 1896. No. 304. — 19.
Kobelt, A, Zur Theorie der Protoplasma- und Zellstruktur. = Nat. Woch. XII, 565. 583. XIII, 18. 28. 37. — 11.
Koller, R., Über die Zunahme der pflanzlichen Parasiten an Kulturpflanzen. = Pg. Gymn. k. k. Theresian. Ak. Wien. — 20.
Koepert, O., Die Vogelwelt des Herzogtums Sachsen-Altenburg. = Pg. Herz. Ernst-Realg. Altenburg. 1896. No. 702. — 31.
— — Systemheft für das natürliche Pflanzensystem. 2. Aufl. Altenburg, St. Geibel. — 15.
Korschelt, P., Über die Eibe u. deutsche Eibenstandorte. Pg. Realg. Zittau. No. 577. — 22.
*Kräpelin, K., Exkursionsflora von Nord- und Mitteldeutschland. 4. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner, 1896. — (Nat. Woch XII, 202. 239. 275.) — 15. 21.
* — — Leitfaden für den zoologischen Unterricht. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 26.
*Krasan, F., Aus der Flora v. Steiermark. Graz, Leykam. — (K. 484.) — 22.
Krafs, M. und H. Landois, Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. 4. Aufl. Mit 310 Abb. Freiburg i. B., Herder. — 14.
Kultscher, A., Beobachtung der Natur. = PB. III, 1. — 2.
— — Arme Blinde der wirbellosen Tierwelt. = PB. III, 11. — 30.
— — Der Pflasterkäfer, „Spanische Fliege“. PB. III, 135. — 30.
Laas, Welches ist das Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts, und wieweit sind zu dessen Erreichung die neueren Bestrebungen, bezw. Jungeschen Ideen zu berücksichtigen? Leipzig, H. Haacke, 1898. = Lehrer-Zeitung für Thüringen und Mittel-Deutschland. — 3.
*Lafar, F., Technische Mykologie. 1. Bd. Schizomyceten-Gährungen. Jena, Fischer. — (ZR. XXII, 239.) — 23.
Lampert, K., Das Leben der Binnengewässer. Lief. 1—6. Mit 12 Taf. und vielen Holzschn. Leipzig, C. H. Tauchnitz. — 11.
Lange, P., Die Lehre vom Instinkte bei Lotze u. Darwin. = Pg. 12. Realsch. Berlin, R. Gaertner 1896. No. 126. — 32.
Lanner, H., Die Ferialreisestipendien u. unser Küstenland als naturhistorisches und geographisches Exkursionsgebiet. = ZöG. XLVIII, 829. — 9.
Laukamm, W., Gute Dispositionen! = PB. IV, 170. — 2.
Laus, H., Die jüngsten Einwanderer unserer Flora. = PB. IV, 53. — 22.
*Lay, W. A., Elemente der Naturgeschichte. 1. Teil. Tierkunde. 2. Teil. Pflanzenkunde. 2. Aufl. Bühl, Konkordia. — 6.
*Lehmann, A., Zoologischer Atlas. 50 farb. Wandtaf. nach H. Leutemann, F. Specht und E. Schmidt. Leipzig, F. E. Wachsmuth. — (K. 601. 851.) — 27.
Lehmann, O., Zur Heimatskunde von Altona. = Pg. Realg. Altona. 1895. No. 292. — 12.
Lehmensick, F., Die diesjährigen Ferienkurse an der Universität Jena. = PSt. XVIII, 41. — 10.
Lener, P., Natur und Geist. Bamberg, Handels-Druckerei, 1895. — Diese „Drei losen Schilderungen“ sind überschrieben: Zur Bildung der organischen Welt, Die Naturgeschichte der Gefühle, und Die Natursprache. In der ersten werden Thatsachen der Entwickelungslehre, in der zweiten mancherlei moralische und ästhetische Gefühle, in der dritten die pathognomischen Laute und onomato-poetischen Lautbilder besprochen.

Lensch, Der Bau des menschlichen Körpers, mit Rücksicht auf die Gesundheitspflege dargestellt als Leitfaden für den Unterricht. 2. Aufl. Mit 32 Bild. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 26.
Lenz, Die Einrichtungen und Lehrmittel f. den naturwissenschaftl. Unterricht am Gymnasium in Elberfeld, nebst einer Beschreibung der baulichen Anlage von Mäurer. Mit 8 Taf. = Pg. Elberfeld. No. 455. — 7.
*Leuckart, R. und C. Chun, Zoologische Wandtafeln. Serie II. Taf. 6. 7. 8. 9. Kassel, Th. G. Fisher & Co. — 27.
Lichtenberg, W., Der Schulgarten des Realprogymnasiums zu Oldesloe. = Pg. Oldesloe. 1896. No. 298. — 16.
Limpricht, K. G., Die Laubmoose Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. (L. Rabenhorsts Kryptogamen-Flora von Deutschland u. s. w. 4. Bd.) 3. Abt. Lief. 27—31. Mit zahlr. Abb. Leipzig, E. Kummer. 1896 u. 1897. — 21.
Luks, K., Der Schulgarten und der botanische Unterricht. = Pg. Tilsit. 1896. No. 15. — 16.
Lydekker, R., Die geographische Verbreitung und geologische Entwickelung der Säugetiere. Übersetzt von G. Siebert. Mit 82 Illustr. und 1 Karte. Jena, H. Costenoble. — 31.
Maiss, E., Bericht über den 6. deutsch-österreichischen Mittelschultag. = Msch. XI, 216. — 9.
Marchl, P., Des Aristoteles Lehre von der Tierseele. 1. Teil. = Pg. hum. G. Metten. - 32.
*Marshall, W., Die deutschen Meere und ihre Bewohner. Mit Taf. u. Abb. Leipzig, A. Twietmeyer. — (Nat. Woch. XII, 95.) — 30.
— — Die deutschen Meere und ihre Bewohner. Kleine Ausgabe. Leipzig, A. Twietmeyer. — 30.
— — Bilder-Atlas zur Zoologie der Säugetiere mit beschreibendem Text. Mit 258 Holzschn. Leipzig und Wien. Bibliograph. Institut. — 28.
— — Im Wechsel der Tage. 1., 2. u. 3. Vierteljahr. Leipzig, A. Twietmeyer. — 30.
— — Die Wanderungen der Tiere. (Hochschul-Vorträge für Jedermann. Heft 1.) Leipzig, Seele & Co. — 30.
Medicus, W., Bayerische Pflanzennamen. = ZbR. V, 285. — 23.
Merkelbach, Bericht über den Frankfurter Ferienkursus. 22. April bis 5. Mai 1897. = HZ. XXVIII, 380. — 10.
Migula, W., Die Characeen Deutschlands, Österreichs u. d. Schweiz. (L. Rabenhorsts Kryptogamen-Flora von Deutschland u. s. w. 2. Aufl. 5. Bd.) Mit zahlr. Abb. Leipzig, E. Kummer. — 21.
Mojsisowics v. Mojsvár, A., Das Tierleben der österreichisch-ungarischen Tiefebene. Biologische u. tiergeograph. Skizzen u. Bilder. 8 Taf., 26 Abb. Wien, Hölder. — 29.
Mönkemeyer, W., Die Sumpf- u. Wasserpflanzen. Ihre Beschreibung, Kultur und Verwendung. Mit vielen Abb. Berlin, G. Schmidt. — 19.
Müller, C. H., Bericht über die Verhandlungen der pädagogischen Sektion der Naturforscher-Versammlung zu Frankfurt a. M. 1896. — HZ. XXVII, 614, XXVIII, 71. 218. — 9.
Nagel, R., Die naturhistorischen Sammlungen des Elbinger Realgymnasiums. = Pg. Realg. Elbing. 1896. No. 46. — 8.
Noe, F., Der Schulgarten des k. k. Carl Ludwigs-Gymnasiums im XII. Bezirke von Wien. Mit 1 Plan. = Pg. k. k. Carl Ludwigs-G. Wien. — 16.
— — (Über Ferialreisestipendien.) = Msch. XI, 257. — 9.
Noll, F. C., Die Naturgeschichte des Menschen (Anthropologie) nebst Hinweisen auf die Pflege der Gesundheit. 3. Aufl. Mit 107 Holzschn. und 1 Taf. Breslau, F. Hirt. — 26.
Ohlert, A., Die deutsche höhere Schule. Hannover, C. Meyer. 1896. — 1a.
Parzer, A., Kreuzotter. = PB. IV, 68. — 28.
Paust, J. G., Tierkunde. 5. Aufl. Mit 258 Abb. u. 1 Karte. Breslau, F. Hirt. — 25.
Pax, F., Prantls Lehrbuch der Botanik. 10. Aufl. Mit 387 Fig. Leipzig, W. Engelmann, 1896. — 18.
Pehersdorfer, A., Botan. Terminologie alphabetisch geordnet. Steyr. — 23.

Pfeffer, W., Pflanzenphysiologie. Ein Handbuch der Lehre vom Stoff- und Kraftwechsel in d. Pflanze. 2. Aufl. 1. Bd. Stoffwechsel. Mit 70 Holzschn. Leipzig, W. Engelmann. — 19.
*Pfeiffer, W. und A. Kull, Bilder für den Anschauungsunterricht aus den Hey-Speckterschen Fabeln. Text von C. Kehr und A. Kleinschmidt. 3. Aufl. 21 Bilder. Gotha, F. A. Perthes. - 28.
Pfoser, G., Die Ameisenpflanzen. = Pg. k. k. Oberg. zu den Schotten Wien. — 20.
Pfuhl, Der botanische Unterricht während des Wintervierteljahres in III B. = LL. LI, 99. — 13. 24.
Pick, A. J., Einführung in die Botanik. = PB. III, 81. — 14.
*Plitzka, A., Einiges über die Gymnospermen. = Pg. Landes-Oberrealsch. Neutitschein. 1896. — (ZR.) — 18.
*Ploner, J., Die Oligochaeta. = Pg. Privat-Oberg. Franciskaner Bozen. 1896. — (ZR.) — 30.
Plüss, B., Naturgeschichtliche Bilder für Schule und Haus. 244 Taf. 3. Aufl. Freiburg i. Br., Herder. — 6.
— — Unsere Getreidearten und Feldblumen. 2. Aufl. Mit 200 Holzschn. Freiburg i. Br., Herder. — 15.
Pohl, J., Die Maus. Znaim, Fournier & Haberler. = PB. IV, 1. 43. 106. — 24.
*Pospichal, E., Flora des österreichischen Küstenlandes. 1. Bd. Leipzig und Wien, F. Deuticke. — (Nat. Woch. XII, 191.) — 22.
Potonié, H., Die Metamorphose d. Pflanzen im Lichte palaeontologischer Thatsachen. Mit 14 Fig. Berlin, F. Dümmler. — 10.
— — Lehrbuch der Pflanzenpalaeontologie. 1. u. 2. Lief. Mit zahlr. Abb. Berlin, F. Dümmler. — 23.
Prahn, H., Pflanzennamen. Buckow, R. Müller. — 23.
Ramme, G., Die wichtigsten Schutzeinrichtungen der Vegetationsorgane der Pflanzen. 2. Teil. = Pg. Friedrichs-Realg. Berlin. 1896 No. 95. — 19.
Raschke, W., Tafel einheimischer Schmetterlinge. (Naturgesch. Taf. für Schule und Haus. III.) Annaberg, Graser. — 28
* — — Tafel giftiger und verdächtiger Pilze. Annaberg, Graser. — (Nat. Woch. XII, 394.) — 17.
Rehm, H., Die Pilze Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. 3. Abt.: Ascomyceten: Hysteriaceen und Discomyceten. (L. Rabenhorsts Kryptogamen-Flora von Deutschland u. s. f. 2. Aufl. 1. Bd.) Mit zahlr. Abb. Leipzig, E. Kummer, 1896. — 21.
Richen, G., Die botanische Durchforschung von Vorarlberg und Liechtenstein. = Pg. Privatg. Stella Matutina Feldkirch. — 22.
Riedel, M., Gallen und Gallwespen. Mit 5 Taf. Stuttgart, Süddeutsches Verl.-Inst. = Aus der Heimat, 9. Jahrg. — 31.
Roth, G., Die Unkräuter Deutschlands. (Sammlung gemeinverst. wissenshaftl. Vorträge. Heft 266.) Hamburg, Verlagsanstalt u. Dr. (vorm. J. F. Richter). — 21.
Rothe, K., Naturgeschichte für Mittelschulen, Bürgerschulen, höhere Töchterschulen u. verwandte Lehranstalten in drei konzentrischen Kreisen. 1. Stufe. 30. Aufl. Mit 180 Abb. 1896. 2. Stufe. 11. Aufl. Mit 268 Abb. 3. Stufe. 7. Aufl. Mit 265 Abb. 1898. Wien, A. Pichlers Ww. & S. — 5.
Sallwürk, E. v., Die Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht. (Päd. Mag. 66. Heft.) Langensalza. H. Beyer & S., 1895. — 4.
Schaufler, B., Der Regenwurm und seine Bedeutung im Haushalte d. Natur. = Pg. Staats-G. Oberhollabrunn. 1895. — 30.
Scheil, G., Die Tierwelt in Luthers Bildersprache in seinen reformatorisch-historischen und polemischen deutschen Schriften. = Pg. Karls-G. Bernburg. No. 706. — 32.
Schjerning, W., Aachen und seine Umgebung. = Pg. Kais.-Wilh.-G. Aachen. 1895. No. 433. — 12.
Schilling, S., Grundrifs d. Naturgeschichte. 1. Teil. Das Tierreich. 18. Bearb. von H. Reichenbach. Mit 531 Abb. u. 1 Taf. Breslau, F. Hirt. — 25.
Schleichert, F., Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. 3. Aufl. Mit 64 Abb. Langensalza, H. Beyer & S. — 17.
Schletterer, A., Zur Bienen-Fauna des südlichen Istrien. = Pg. Staats-G. Pola. 1895. — 31.

*Schlitzberger, L., Die Kulturgewächse der Heimat mit ihren Freunden und Feinden. 5. Serie. Getreidepflanzen. 2 Tafeln. Leipzig, Amthor. — 17.
*Schmeil, O., Pflanzen d. Heimat biologisch betrachtet. Mit 150 Taf. Stuttgart, Nägele, 1896. — (UMN. III, 43.) — 15.
— — Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. Heft 1. Säugetiere. Mit vielen Abbildg. Stuttgart und Leipzig, E. Nägele, 1898. — 25.
*Schmidt, H, Führer in die Welt der Laubmoose. 4 Taf. mit 20 getrockneten Laubmoosen. Gera, Th. Hofmann. — (Nat. Woch. XII, 251.) — 18.
Schmidt, M. G., Beiträge zum Unterricht in der Heimatskunde am Gymnasium zu Wernigerode a. H. = Pg. Wernigerode. — 12.
Schmitz, E, Einige seltenere Pflanzen der Briloner Gemarkung. = Pg. Brilon 1896, No. 356. — 22.
Scholz, E., Schlüssel zur Bestimmung der mitteleuropäischen Farnpflanzen (Pteridophyta). = Pg. Staats-G. Görz 1896. — 21.
*Schreiber, Wandtafeln der efsbaren und schädlichen Pilze. 2 Taf. Text von Ahles. Efslingen, Schreiber. — 17.
Schülke, A., Bemerkungen zum zoologischen Unterricht. = UMN. III, 54. — 24.
Schultze, F., Vergleichende Seelenkunde. 1. Bd. 2. Abt. Leipzig, E. Günther. — 31.
Schultze, W. H., Erst die Methode. = RhS. IX, 52. — 2.
Schulz, A., Mehr Kenntnisse! Weniger Zeit! Berlin, R. Heinrich. — 5.
*Schumann, K., Gesamtbeschreibung der Kakteen. 1. Lief. Mit 12 Fig. Neudamm, J. Neumann. — (Nat. Woch. XII, 250.) — 18.
Schumann, K., und E. Gilg, Das Pflanzenreich. Mit 6 Taf. u. 480 Abb. Neudamm, Neumann. — 18.
Schumann, W., Der Fortschritt in der Naturerkenntnis. = Pg. Realg. Nordhausen 1896, No. 272. — 11.
Schünemann, H., Die Pflanzen-Vergiftungen. 2. Aufl. Mit 18 Abb. u. 1 Taf. Berlin, O. Salle. — 23.
Schwaighofer, A., Die mitteleuropäischen Libellen. = Pg. Staats-G. Marburg 1895. — 31.
Schwalbe, B., Der 5. naturwissenschaftliche Ferienkursus für Lehrer an höheren Schulen. Abgeh. in Berlin vom 17.—27. April 1895. = Nat. Wochschr. X, 1895, 285. — 9.
— — Der 6. naturwissenschaftliche Ferienkursus für Lehrer an höheren Schulen, abgeh. in Berlin vom 8. bis 18. April 1896. = Nat. Wochschr. XI, 1896, 281. 293. 305. — 9.
— — Der 7. naturwissenschaftliche Ferienkursus für Lehrer an höheren Schulen, abgeh. in Berlin vom 29. Sept. bis 9. Okt. 1897. = Nat. Wochschr. XII, 581. 593. 605. 621. — 10.
Seidl, A., Die vorjährigen Ferienkurse für Naturwissenschaften und Geographie. = ZbR. V, 20. — 10.
Selenka, E., Zoologisches Taschenbuch für Studierende. Heft 1, 2. 4. Aufl. Mit über 800 Abb. Leipzig, A. Georgi. — 29.
*Sigmund, W., Über die Einwirkung gasförmiger Körper auf die Pflanzen. = Pg. 2. deutsche Staats-Oberrealsch. Prag-Kleinseite, 1896. — (ZR.) — 19.
*Söhns, F., Unsere Pflanzen hinsichtlich ihrer Namenserklärung und ihrer Stellung in der Mythologie und im Volksaberglauben. Leipzig, B. G. Teubner. — (UMN. III, 78.) — 23.
Solla, R. F., Die Pflanze und ihre Umgebung. = Pg. deutsche Staats-Oberrealsch. Triest, 1896. — 19.
Sprockhoff, A., Grundzüge der Botanik. 13. Aufl. Mit 242 Abb. Hannover, Carl Meyer. — 14.
*Steiger, K., Ein Versuch, den Schülern auf experimentellem Wege die Ernährung der Pflanzen zu demonstrieren. = Pg. deutsches Staats-Unterg. Smichow 1896. — (ZR.) — 14.
*Stelz, L., und Grede, Der Schulgarten der Bockenheimer Realschule zu Frankfurt a. M. = Pg. Bockenheimer Realschule 1896. — (HZ. XXVIII, 289.) — 9. 16.
Ströse, K., Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie an höheren Lehranstalten. Ausg. A. Für Realgymnasien usw. 1. Heft. 2. Aufl. Mit 75 Abb. Dessau, P. Baumann. — 25.

Treutlein, Der neue Lehrplan des Realgymnasiums in Karlsruhe. — HG. 99. — 1.
Tschernich, F., Deutsche Volksnamen der Pflanzen aus dem nördlichen Böhmen. = Pg. k. k. Akad. G. Wien. - 23.
Turić, G., Die Stellung des Menschen im naturkundlichen Unterricht. = Aus dem pädag. Univ.-Seminar zu Jena VII, 181. — 24.
Uchtmann, H., Die Kartoffel. (Kleine Studien, Heft 24.) München, A. Schupp, 1896. — 18.
Ulrich, B., Anschauungsstoffe aus der Umgebung Flensburgs. = Pg. Realsch. Flensburg 1895, No. 300 — 12.
Ulsamer, A., Beiträge zur Pollakschen Flora von Dillingen. = Pg. Dillingen 1896. — 22.
Urban, K., Landwirtschaftliche Volksausdrücke. Ein Beitrag zur deutschen Dialektforschung. = Pg. Neustadt Ob.-Schl. No. 204. — 11.
*Vogl, B., Die Rosenblütler des Salzburgischen Flachgaues. = Pg. Fürstbisch. G. (Collegium Borromaeum) Salzburg 1896. — (ZR.) — 22.
Voigt, A., Die botanischen Institute der freien und Hansestadt Hamburg. Mit 12 Lichtdrucktaf. u. 6 Abb. Hamburg u. Leipzig. L. Voſs. — 15.
Vrbka, A., Die Konservierung der Pflanzen. = PB. III, 16. — 16.
Wagner, F. v., Tierkunde. Mit 78 Abb. Leipzig, Göschen. — 29.
Wajgiel, L., Grundzüge der zoogeographischen Verhältnisse Galiziens. = Pg. 2. Obergymn. Lemberg 1895. — 31.
Warburg, O., Die Muskatnuſs, ihre Geschichte, Botanik, Kultur, Handel und Verwertung sowie ihre Verfälschung und Surrogate. Zugleich ein Beitrag zur Kulturgeschichte der Banda-Inseln. Mit 3 Heliogr., 4 Taf., 1 Karte u. 12 Abb. Leipzig, W. Engelmann. — 23.
Weise, P., Über den Weinbau der Römer. 1. Teil. = Pg. Realsch. Lübeckerthor Hamburg, No. 763. — 23.
*Werner, F., Die Reptilien und Amphibien Österreich-Ungarns und der Okkupationsländer. Wien, A. Pichlers W. & S. — (Nat. Woch. XII, 119.) — 31.
Wernicke, A., Die Unterrichts-Abteilung der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte. = UMN. IV, 29. 9.
Wilk, E., Die Synthese im naturgeschichtlichen Unterricht. (Päd. Mag. 63. Heft). Langensalza, H. Beyer & S., 1896 — 4.
Willkomm, M., Grundzüge der Pflanzenverbreitung auf der iberischen Halbinsel (A. Engler und O. Drude. Die Vegetation der Erde. 1. Bd.) Mit 2 Taf., 2 Kart. u. 21 Fig. Leipzig, W. Engelmann, 1896. — 20.
Witlaczil, E., Der Unterricht der Naturgeschichte an der Volks- und Bürgerschule. Wien, A. Hölder. — 3.
* — — Praterbuch Ein Führer zur Beobachtung des Naturlebens. Wien, Hölder. — 7.
Witte, G., Zur Heimatskunde Lauenburgs. = Pg. Albinus-Schule Lauenburg a. E. 1896, No. 296. — 12.
Wolff, C. F., Theoria generationis (1759). Übers. u. herausg. v. P. Samassa. (Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften. No. 84. 85.) Leipzig, W. Engelmann. — 30.
*Wundt, W., Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele. 3. Aufl. Hamburg, L. Voſs. — 31.
Wünsche, O., Der naturkundliche Unterricht in Darbietungen und Übungen. Heft 4. Die Pilze. 1. Teil. Zwickau, Gebr. Thost, 1896. — 17.
— — Die Pflanzen Deutschlands. Die höheren Pflanzen 7. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 15. 21.
Zernecke, E., Leitfaden für Aquarien- und Terrarienfreunde. Mit über 100 Abb. Berlin, G. Schmidt. — 11.
Zimmermann, A., Die Morphologie und Physiologie des pflanzlichen Zellkernes. Mit 84 Fig. Jena, G. Fischer, 1896. — 19.
Zippel und Bollmann, Ausländische Kulturpflanzen. 2. Abt. 3. Aufl. Braunschweig, Fr Vieweg & Sohn, 1896. — 17.
Zoder, F., Über Versuche im naturgeschichtlichen Unterrichte. = Jahrb. Wien. päd. Ges. 1894, 7 S — 14.
— — Über die Verwendung lebender Tiere im Unterrichte. = Jahrb. Wien. päd. Ges. 1895, 110 und 1896, 93 — 26.

2. Chemie und Mineralogie.

Ahrens, F. B., Moissan, H., Über Metallkarbide. Refer. in Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterricht X, 254—55. — 43.
Arendt, Prof. Dr. R., Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie. 6. Aufl. Hamburg und Leipzig, Vofs. — 39.
— — Grundzüge der Chemie und Mineralogie. 6. Aufl. Hamburg und Leipzig, Vofs. — 39.
Bauer, M., Geh. Regierungsrat Prof. Dr., Rubin und Saphir. In: Sammlung gemeinverständl. wissenschaftl. Vorträge herausg. von R. Virchow und W. Wattenbach. Hamburg, Verlagsanstalt u. Dr. A.-G. — 46.
Beck, R., Prof. a. d. Bergakad. zu Freiberg, Geologischer Wegweiser durch das Dresdner Elbthalgebiet zwischen Meifsen und Tetschen. Berlin, Borntraeger. — 44.
Behrend, Ingenieur G., Über die Chemie des Bieres vom Gerstenkorn bis zur Fertigstellung. I. d. Sammlung gemeinverst. wissensch. Vorträge herausg. v. R. Virchow und W. Wattenbach. Hamburg, Verlagsanstalt u. Dr. A.-G. — 43.
Böttger, H., Über die Verwendung der Elektrolyse in der organischen Chemie. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterr. X, 296—302. — 43.
Brandstätter, Prof. F., Chemische Schulversuche. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterricht X, 140—142. — 33.
Buchner, G., Leiter des chem.-techn. Unters.-Laborat. München, Lehrbuch der Chemie mit besonderer Berücksichtigung des für das Leben Wissenswerten für Gebildete aller Stände. I. Teil. Anorganische Chemie. Regensburg, Nationale Verlagsanstalt. — 37.
Carrière, J., Berzelius und Liebig. Ihre Briefe von 1831—1845 mit erläuternden Einschaltungen aus gleichzeitigen Briefen von Liebig und Wöhler. 2. Aufl. München, Lehmann 1898. — 40.
Dennert, Dr. E., Das chemische Praktikum. Ein kurzer Leitfaden für Schule und Selbstunterricht. Godesberg, Schlosser. — 39.
Geissler, K., Der erste Chemieunterricht. Ein methodisches Schulbuch mit geordneten Denkübungen. Leipzig, Möschke. — 35.
Handl, Prof. Dr. A., Noch ein Knallgas-Voltameter. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterr. X, 304. — 34.
Harnack, E., Professor a. d. Univ. Halle, Die Hauptthatsachen der Chemie. 2. Aufl. Hamburg u. Leipzig, Vofs. — 42.
Jaeger, O., Rektor d. Kgl. Realanstalt in Cannstatt, Grundzüge der Geschichte der Naturwissenschaften. Stuttgart, Neff. — 41.
Levin, Dr. W., Oberlehrer in Braunschweig, Methodischer Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Chemie unter Berücksichtigung der Mineralogie. 2. Aufl. Berlin, Salle. — 39.
Loosch, Oberl. Dr. R., Chemischer Unterrichtsstoff in Untersekunda. Jahresb. Kgl. Gymn. Inowrazlaw. Pg. No. 161. — 35.
Moissan, H., Die Darstellung von reinem Chrommetall. Refer. in Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterr. X, 159—160.
— — u. Dewar, J., Die Verflüssigung des Fluors. Refer. in Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterr. X, 309—310.
Morin, H., Lehrer für Naturkunde und Zeichnen am Kgl. Luitpold-Gymn. zu München. Naturkunde für Mittelschulen. III. Teil: Mineralogie. München und Leipzig, Oldenbourg, 1893. — 45
Müller, Prof. Dr. Fr. C. G., Krupps Gufsstahlfabrik. Illustriert von F. Schmidt und A. Montan. Düsseldorf, Bagel. — 43.
Ohmann, O., Abänderungen einiger chemischer Fundamentalversuche zur Untersuchung der Luft. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterricht X, 169—175. — 32.
Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften. Bändchen No. 92. Über den natürlichen Zusammenhang der organischen mit den anorganischen Verbindungen von H. Kolbe (1859). Leipzig, W. Engelmann. — 42.
Pabst, A., Teclubrenner und Bunsenbrenner. Zeitschr. f. d. physik. u. chem. Unterr. X, 147. — 33.
Pfuhl, Prof. i. Posen. Der chemische Unterricht in der Unter-Sekunda des Gymnasiums. Unterrichtsblätter für Math. u. Naturwiss. III, 33 ff. — 35.

Rüdorff, Prof. Dr. Fr., Grundrifs der Chemie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 11. Aufl. Berlin, H. W. Müller. — 39.
— — Anleitung zur chemischen Analyse für Anfänger besonders für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 9. Aufl. Berlin, H. W. Müller. — 39.
Schulze, Dr. C. R., Vorschule der anorganischen Experimentalchemie und der qualitativen Analyse mit Berücksichtigung der Mineralogie. Zweites Tausend. Dessau und Leipzig, Kahle. — 38.
Schwalbe, Dir. Prof., Freihandversuche. Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterr. X, 186—191. — 32.
— — Das geologische Experiment in der Schule. Zeitschr. f. d. physik. u. chem. Unterr. 10. Jahrg. S. 217—233. — 43.
Stoeckenius, Dr. O., und Krüger, Dr. O., Einführung in die Chemie. Jahresb. der Oberrealschule zu Charlottenburg 1898, Pg. No. 129. — 34.
Thilo, Dr. J., Einführung in die Grundlehren der Chemie. Für Schulen und zum Selbstunterricht. Langensalza, Beyer. — 37.
Tümpel, Oberl. Dr. R., Anleitung zur anorganischen (Mineral-) Analyse. Beilage zum 34. Jahresb. d. RG. zu Gera 1898, Pg. No. 754. — 39.
Van Deventer, Dr. Ch. M., Physikalische Chemie für Anfänger. Amsterdam, van Looy und Leipzig, W. Engelmann. — 40.
Wachter, Dr. V., Reallehrer in Nördlingen, Vollständiger Abrifs der anorganischen Chemie. Hamburg u. Leipzig, Vofs. — 38.
Was willst Du werden? Die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen. Der Chemiker. 2. Aufl. Leipzig, P. Beyer.
Winkler, Cl., Über die Entdeckung neuer Elemente im Verlaufe der letzten 25 Jahre. Refer. in Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterr. X, 198—200.
Zache, Obl. Dr. E., Tafel der geologischen Wand im Humboldthain zu Berlin. Berlin, Stankiewicz. — 46.
Zwick, Stadtschulinspektor Dr. H., Lehrbuch für den Unterricht in der Mineralogie. Nach methodischen Grundsätzen für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Berlin, Nicolais Verl., 1892. — 45.

3. Physik.

Abendroth, W., Leitfaden der Physik für Gymnasien. II. Bd. Kursus der Unter- und Oberprima. 2. Aufl. Leipzig. Hirzel. — 60.
Albrecht, G., Die Elektrizität. Heilbronn. Schröder & Co. — 63.
Baisch, Der Satz vom Reversionspendel als einfache Folgerung eines allgemeineren Pendelgesetzes. = KW. 4, 1, 17. — 64.
Bermbach, Apparat zur Bestimmung des spez. Gew. von Flüssigk. = PZ. X. 5, 245. — 65.
Börner, Physikalisches Unterrichtswerk. Erste Stufe für Realschulen und Oberrealschulen: Leitfaden der Experimentalphysik. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 59.
Busch, Fr., 100 einfache Versuche zur Ableitung elektr. Grundgesetze. 2. Aufl. Münster i. W., Aschendorff. — 66.
Bussler, Fr., Die Elemente der math. und der astron. Geographie. Für die Prima höherer Lehranstalten. Dresden-Berlin, Ehlermann. — 58.
Cranz, s. Möbius.
Direktoren-Versammlung, s. Verhandlungen.
Donle, W., Grundriss der Experimentalphysik für humanistische Gymnasien. Ausgabe B. München-Leipzig, Wolff. — 58.
Ebert, Magnetische Kraftfelder II. Leipzig, Barth. — 50. 62.
Ellemann, F., Zur Behandlung des Regenbogens. = PB. IV, 4 u. 5, 120. — 66.
Elster, J. und H. Geitel, Zusammenstellung der Ergebnisse neuerer Arbeiten über atmosphärische Elektrizität. Pg. Nr. 726, Gymn. Wolfenbüttel. — 66.
Ernecke, E., Über elektrische Wellen und ihre Anwendung zur Demonstration der Telegraphie ohne Draht nach Marconi. Berlin, Gaertner. — 63.
Gajdeczka, J., Maturitäts-Prüfungs-Fragen aus der Physik. 2. Aufl. Leipzig-Wien, Deuticke. — 60.
Geissler, K., Eine Wellenkippmaschine. = PZ. X, 6, 283. — 65.
Geitel, H., s. J. Elster und H. Geitel.

Gercken, Über die Notwendigkeit und Möglichkeit, die Kraftlinien in den Schulunterricht einzuführen. = UMN. III, 2, 20. — 50.
Glazebrook. R. T., Das Licht. Grundrifs der Optik für Studierende und Schüler. Deutsch von Zermelo. Berlin, Calvary & Co. — 63.
Goldbeck, E, Die Gravitationshypothese bei Galilei und Borelli. Pg. 63. Berlin, Luisenst. Gymn. Berlin, Gaertner. — 63.
Goetz, H., Leitfaden der Physik. Zum Gebrauch an humanistischen Anstalten. München-Leipzig, Franz. — 58.
Graetz, Kurzer Abrifs der Elektrizität. Stuttgart, Engelhorn. — 63.
Handl, A., Noch ein Knallgasvoltameter. = PZ. X, 6, 304. — 67.
Hanikýř, R., Schulversuche. = PB. IV. 2 u. 3, 63. — 65, 67.
Hartl, H., Neue Nebenapparate für die Schwungmaschine. = PZ. X, 3, 121. — 64.
— — Demonstrationszeigerwage für verschiedene Versuche. = PZ. X, 3, 127. — 64.
— — Neue physikalische Apparate. = PZ. X, 5, 233. — 64, 66, 67.
Henze, A., Das Klima von Arnsberg III. Pg. Nr. 356. Kgl. Laur. Arnsberg. — 65.
Herings Elektromotore für die Schule. = PB. IV, 7 u. 8, 211. — 67.
Heussi, J., Leitfaden der Physik. 14. Aufl. Ausg. mit Anh.: Grundbegr. der Chemie. Bearb. von Weinert. Berlin, Salle. — 60.
Höhn, E., Handfertigkeitsunterricht und Physikunterricht in Untersekunda. = LL. 52, 77. — 48. 53.
Holzmüller, G., Zur elementaren Behandlung der Potentialtheorie. = HZ. XXVIII, 6, 401. — 50.
— — Über die Einführung der Lehre vom Potential und von den Kraftlinien in den phys. Unterricht der Oberrealschule. = ZlS. IX, 2, 33. — 50.
Huber, Katechismus der Mechanik. 6. Aufl. von W. Lange. Leipzig, Weber. — 63.
Hübner, M., Die Wimshurst'sche Influenzmaschine. = PB. IV, 1, 20. — 66.
Husmann, A., s. Koppe.
Januschke, H., Das Prinzip der Erhaltung der Energie und seine Anwendung in der Naturlehre. Ein Hilfsbuch für den höheren Unterricht. Leipzig, Teubner. — 49, 62.
Kadesch, A., Versuche mit evakuierten Glasgefäfsen. = PZ. X, 2, 92. — 67.
— — Eine Akkumulatoren-Anlage für den Unterricht. = PZ. X, 3, 145. — 67.
— — Ein Zellenschalter für den Unterricht. = PZ. X, 6, 302. — 67.
Kleiber, J., Ein Schulversuch zur Messung der Polstärke und des magnetischen Momentes. = PZ. X, 2, 72. — 66.
Kleinpeter, J., Zur Behandlung des Mafssystems im Physikunterricht. = PZ. X, 2, 119. — 52.
Knöpfel, Zur physica pauperum. = SwS. 96, 12, 314. — 64.
Kolbe, B., Ein leicht herstellbares und bequemes Knallgasvoltameter. = PZ. X, 2, 75. — 67.
König, W., Ein elektromagnetischer Rotationsapparat. = PZ. X, 5, 250. — 67.
Koppe's, K., Anfangsgründe der Physik, bearb. v. A. Husmann. 22. Aufl. Ausgabe B. I. Teil: Vorbereit. Lehrgang. Essen, Baedeker. — 60.
Koppe, M., Zur Methodik der astronomischen Geographie. = PZ. X, 3, 131. — 60
Körner, F., Lehrbuch der Physik. Wien-Leipzig, Deuticke. — 58.
Kraus, J., Die Federwage als Dynamometer. = PB. III, 7 u. 8, 228. — 64.
— — Versuche mit der Elektrisiermaschine. = PB. IV, 2 u. 3, 64. — 67.
— — Schülerversuche zur Reflexion des Lichts. = PB. IV, 4 u. 5, 134.
Kraus, Kd., Die Wiederholung am Schlusse des Unterrichts in der Naturlehre. = PB. IV, 7 u. 8, 206. — 55.
Kuhfahl, H., Bemerkungen zu der Formel für das Doppler'sche Prinzip. = PZ. X, 1, 30. — 65
— — Die Schwingungsform gestrichener Saiten. = PZ. X, 2, 92. — 65.
— — Magnetische und galvanische Mefsversuche. = PZ. X, 4, 183. — 67.
Kuhn, M., Unmittelbare und sinngemäfse Aufstellung der „Energie" als mechanischen Hauptbegriffs und darauf gestützte, folgerichtige Ableitung der übrigen grundlegenden Begriffe der Physik. Pg. k. k. Staats-Oberrealschule im VII. Bez. Wiens. 1896. — 49.

Kummerow, H., Die klimatischen Verhältnisse von Bromberg. Pg. Nr. 158 Gymn. Bromberg. — 65.
Lakowitz, Über Schülerhandarbeiten im Anschlufs an den Unterricht in der Physik. = UMN. IV, 1, 11 und HZ. XX, VIII, 6, 460. — 53.
Lange, W., s. Huber.
Lautenschläger, Lehrbuch der Physik in methodischer Bearbeitung für Landwirtschaftsschulen. Berlin, Parey. — 59.
Lehmann, O., Das absolute Mafssystem. = PZ. X, 2, 77. — 52.
Leiss, C., Neuer Projektionsapparat mit elektrischem Glühlicht. = PZ. X, 2, 117. — 64.
Looser, Neue Versuche aus der Wärmelehre und verwandten Gebiete. Essen, Geck. 65.
Lummer, s. Müller-Pouillet.
Mach, E., Über Gedankenexperimente. PZ. X, 1, 1. — 54.
Machs, Grundrifs der Physik, bearb. v. Harbordt und Fischer. Ausg. für Realanstalten. 1. Teil. 2. Aufl. Leipzig, Freytag. — 59.
Massinger, Professor Schäffer in Jena und seine „Physika pauperum". = SwS. 96, 11, 261. — 48.
Mayer, J., Über Sonnenuhren mit Rücksicht auf das Lehrprogramm für die Klasse IX der humanistischen Gymnasien. = BbG. XXXII, 759. — 68.
Meutzner, P., Der Schwingungszustand der Luft in einer gedeckten Pfeife. = PZ. X, 2, 92. — 65.
Micks, R., Zur Demonstration des Galileischen Fallgesetzes. = PZ. X, 3, 142. — 64.
Mischer, Aus der Praxis des physikal. Unterrichts. = Pg. Nr. 259. Gymn. Seehausen i. A. — 48, 55, 57, 64, 66.
Mittag, M., Einfacher Versuch, die Ausdehnung des Wassers durch die Wärme zu bestimmen. = PB. IV, 2 u. 3, 66. — 65.
Möbius, A. F., Astronomie. 8. Aufl., bearbeitet v. Cranz. 1894. Stuttgart, Göschen.
Müller, Fr. C. G., Galvanometrische Schulapparate. = PZ. X, 1, 5. – 67.
Müller-Erzbach, W., Physikalische Aufgaben. = PZ. X, 2, 89. — 65.
— — Ein Lehrgang über Bewegungen und über das Mafssystem. = LL. 51, 79. — 64.
Müller-Pouillets Lehrbuch der Physik und Meteorologie. 9. Auflage von Pfaundler und Lummer. 2. Bd. 1. Abt. 3. Lieferung. Braunschweig, Vieweg. — 62.
Nabělek, F., Ein Beitrag zur Förderung des Unterrichts in der Astronomie an Gymnasien. Pg. k. k. deutsches Staats-Gymnasium in Kremsier 1896. — 68.
— — Der nördl. Sternhimmel bis zum 40° südl. Deklination. Verlag des Herausgebers. — 61.
Neumann, R., Eine Papierelektrisiermaschine. = PB. III, 7 u. 8. 226. — 67.
— — Die Wirkungsweise der Wimshurst'schen selbsterregenden Influenzmaschine. = PB. IV, 1, 23. 66.
Osterloh und Wernicke, Das Unterrichtsgebäude für Physik und Chemie der städt. Oberrealschule Braunschweig. Pg. Nr. 720. — 47 f., 53.
Pabst, A., Die Wiederholung am Schlufs des Physikunterrichts. = PB. IV, 4 und 5, 123. — 55.
— – s. Sumpf.
Penzold, E., s. Reis.
Pfaundler s. Müller-Pouillet.
Pflaum, H., Ein Versuch mit der Leydener Flasche. = PZ. X, 3. 148. — 67.
Pilgrim, L., Der Satz von der Unveränderlichkeit der Flächengeschwindigkeit bei einer Centralbewegung. = PZ. X, 2, 84. — 63.
Poske, F., Zur Frage der Kraftlinien. = UMN. III, 3, 39. — 51.
Püning, H., Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Münster i. W., Aschendorff. — 58.
— — Bestimmung der Intensität des Erdmagnetismus nebst anderen magnetischen Messungen mittels eines neuen Dynmessers. = PZ. X, 6. 288. — 64. 67.
Raschig, M., Veranschaulichung der Luftbewegung in gedeckten und offenen Pfeifen. = PZ. X, 1, 14. — 65.
Reis, P., Elemente der Physik. 6. Aufl. v. E. Penzold. Leipzig. Quandt & Händel. — 60.

Rink, F., Ein neues Tellurium. = PB. IV, 4 u. 5, 132.
Rittinghaus, P., Die elektrische Starkstromanlage der Lenneper Realschule. = Pg. No. 500 Realprog. Lennep. — 48. 64.
Rückoldt, K., Elektrische Entladungen in verdünnten Gasen. Pg. No. 704 Weimar, Wilhelm-Ernst-Gymn. — 63.
Rüefli, J., Grundlinien der mathem. Geographie. Bern, Schmidt, Francke & Cie. — 59.
Ruoss, Neue Versuche über die Verteilung der Elektrizität. = KW. 4, 7, 276; 8, 308. — 67.
Schafheitlin, P.. Adhäsions-Versuche. = PZ. X, 3, 147. — 64.
Schenkel, R., Der überhitzte Dampf. Wien, Spielhagen & Schurich. — 63.
Schlegel, M., Die Einrichtungen für den phys. Unterricht an Gymnasien. Pg. No. 65 K. Wilhelms-Gymn. Berlin — 47.
Scholim, P., Der vorbereitende physik. Unterricht in Obertertia und Untersekunda. Pg. No. 197 Gymn. Königshütte. — 52. 56. 57.
Schreber. K., Eine selbstschreibende Atwoodsche Fallmaschine. = PZ. X, 4, 175. — 64.
Schreiber, Leuchterscheinungen bei Wechselströmen geringer Frequenz. = PZ. X, 2, 91. — 67.
Schurig, Schulwandtafeln für den Unterricht in der Elektrizität. Leipzig, Möschke. — 61.
Schwalbe, B., Freihand-Versuche. = UMN. III, 1, 3; PZ. X, 2, 108; UMN. III, 3, 36. — 48.
— — Über die physikalische Nomenklatur. UMN. III, 4, 49; 5, 67; 6, 83. — 55.
— — Das geologische Experiment in der Schule. = PZ. X, 65; 217. — 65.
Schwalbe, G., Das Klima von Berlin im Vergleich mit anderen europäisch. Städten. = PZ. X, 2, 87. — 65.
Schwendenwein, H., Über die Wirkung eines Kreisstroms auf einen Magnetpol. = PZ. X, 6, 303. — 66.
Serf, P., Hydroelektrische Analogieen. = Pg. No. 496 Düsseldorf, Stadt-Gymn. u. Realg. — 66.
Servus, H., Neue Grundlagen der Meteorologie. = Pg. No. 95 Berlin, Friedrichs-Realg. Berlin, Gaertner.
Siedentopf, H., Ein Modell zur Demonstration der Drehung der Polarisationsebene durch Reflexion. = PZ. X, 6, 294. — 66.
Skinner, C. E., Ein Verfahren, die Funkenlänge einer gegebenen E. M. K. zu vergröfsern. = PZ. X, 2, 94. — 67.
Spies, P., Die Rogetsche Spirale. = PZ. X, 1, 29. — 66.
Stern. Apparat. = PZ. X, 5, 251 u. 260. — 65.
Sumpf, K., Anfangsgründe der Physik. 8. Aufl. von A. Pabst. Hildesheim, Lax. — 60.
Trabert, W., Höhenmessung mittels des Barometers. = PB III, 7 u. 8, 214 — 64.
Uhlich, E., Über Neueinrichtung und Verwaltung eines Schulkabinetts. Pg. No. 559 Fürsten- und Landesschule Grimma. — 47. 48. 64. 67.
— — Ein einfacher Umschalter. = PZ. X, 5, 241. — 67.
Verhandlungen der 11. Direktoren-Versammlung in der Provinz Schlesien 1897. Berlin, Weidmann. — 48. 49. 51. 53. 54. 55. 56. 57.
Wallentin, J. G., Lehrbuch der Elektrizität und des Magnetismus. Stuttgart, Enke. — 62.
Weiler, W., Ein Gas-Reaktionsrädchen. = PB. IV, 2 u. 3, 65. — 64.
Weinert s. Heussi.
Wernecke, H., Versuche zur Theorie der Franklinschen Tafel und der Leydener Flasche. = PZ. X, 4, 191. — 67.
— — Nachweis des Erdmagnetismus. = PZ. X, 4, 192. — 67.
Wernicke s. Osterloh.
Winter, W., Lehrbuch der Physik zum Schulgebrauche. 4. Aufl. München, Th. Ackermann. — 60.
Witting, A., Entladungsversuche. = PZ. X, 4, 192. — 67.
Wüllner, A., Lehrbuch der Experimentalphysik. 5. Aufl. 3. Band. Leipzig, Teubner. — 61.
Zermelo s. Glazebrook.
Zürn, Das Pendel und seine Verwendung. Pg. No. 564 Gymn. Plauen.

XIV. Zeichnen.

Billeter, J., Sammlung einfacher Motive aus der Natur für das skizzierende Zeichnen. 3 Lieferungen. Basel, Reich. — 15.

Boldt, Ad., Lehrbuch des Zeichenunterrichts. Geschichte und Methodik des Zeichenunterrichts, Ornamentik, Kunstgeschichtliches, Farbenlehre und Anleitung zur Verwertung des Zeichnens in verschiedenen Unterrichtsfächern. Für Präparanden. Seminaristen und Lehrer. Wismar, Hinstorff. — 3.

Broecker, M. v., Kunstgeschichte im Grundrifs. Kunstliebenden Laien zum Studium und Genufs. 3. neubearb. Auflage mit 27 Abbildungen im Text. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 17.

Gehring, R., Kgl. Zeichenlehrer. Motivsammlung der Renaissance-Ornamentik auf 17 Tafeln. Kaiserslautern, Crusius. 16.

Göhl, Th., Lehrgespräche im Zeichenunterricht. Ein Beitrag zur Verwertung der neueren Ideen im Zeichenunterricht. Mit 23 Tafeln. Leipzig, Wunderlich. — 16.

Grau, H., Reallehrer in Stade. Der erste Unterricht im freien Zeichnen nach Flächengebilden und nach Körpern. Vorbereitungen auf den Unterricht und Erörterungen über Lehrplan und Lehrgang. Eine Sammlung teilweise schon gedruckter Aufsätze. Stade, Pockwitz. — 7.

Heufsner, Dr. Friedrich. Zur Einführung unserer Schüler in die Casseler Bildergalerie. = PA. 1898. 401. — 23.

Högg, Prof. E., Das Freihandzeichnen nach Körpermodellen und Naturobjekten im Schulzeichenunterricht. = PA. 624. — 10.

Knackfuss, H., in Verbindung mit Anderen. Künstler-Monographieen. In reich illustr. vornehm ausgestatteten Bänden mit Goldschnitt. Bd. XXVII Mantegna. Bd. XXXII Rethel. Bd. XXXIII Leonardo da Vinci. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 17.

Kuhlmann, F., Methodische Anleitung zu den Wandtafeln für den Freihandzeichenunterricht in Volks- und höheren Schulen, unter zeitgemäfser Berücksichtigung der Lebens- und Naturformen. I. Teil: Geradlinige Figuren. 100 Fig. auf 8 Tafeln. 4. Aufl. Stuttgart, Roth. — 15.

Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung. Hamburg. Zur Reform des Zeichenunterrichts. 1. Heft. Hamburg, Boysen & Maasch i. Komm. -- 5.

Lübke, Prof. Dr. W. und Prof. Dr. C. v. Lützow. Denkmäler der Kunst. Zur Übersicht ihres Entwickelungsganges von den ersten Versuchen bis zu dem Standpunkte der Gegenwart. Stuttgart, Neff. — 17.

Putsche, Hugo, Licht- und Schattenstudien. 20 Taf. schattierte Zeichnungen mit Angabe der Licht- und Schattentöne. Gera-Untermhaus, Köhler. — 14.

Seidlitz, Geh. Reg.-R. W. v., Die Entwickelung der modernen Malerei. Sammlung gemeinwissensch. Vortr. Neue Folge. 12. Serie. Heft 265. Hamburg, Verlagsanst. A.-G. (Richter). — 20.

Spanier, Dr. M., Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen. Hamburg, Commeter. — 21.

Storck, Jos. Ritter v., Die Pflanze in der Kunst. Ein Vorlagenwerk für den Zeichenunterricht an Kunstgewerbe- und Realschulen, Gymnasien, Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten usw. herausgegeben im Auftrage der k. k. Ministeriums f. Kultus u. Unterr. Wien, v. Waldheim. — 13.

— — Figurale Vorlageblätter f. d. Zeichenunterricht an Realschulen, Gymnasien u. kunstgewerbl. Fachschulen. Herausgegeben im Auftr. des k. k. Minist. f. Kultus u. Unterr. Ebenda. — 14.

Wernicke, Dr. Alex., Direktor der Oberrealschule u. Prof. a. d. techn. Hochschule zu Braunschweig. Was verlangt die Technik v. d. Oberrealschule? Vortrag, gehalten zu Düsseldorf 1897. — 9.

XV. Gesang.

(s. Vorwort.)

XVI. Turnen und Gesundheitspflege.

Albu, Dr. med. Albert, Sozial-hygienische Betrachtungen über den modernen Sport, besonders des Radfahrens. Berlin, Coblentz. 2. Aufl. — 7.

Archäologische Gesellschaft zu Berlin, Sitzungsbericht von 1897, N. 21. Vortrag von Schrader über Priene. Berlin, Gaertner. — 1.

Baranek, Prof. Joh., Erfahrungen beim Schulturnen. Beilage zum Jahresbericht des kgl. kath. Gymnasiums zu Gleiwitz. 1897. — 23.

Bennstein, Alexander, Die heutige Schulbankfrage. Eine übersichtliche Zusammenstellung der bisher bekannten Schulbanksysteme, nebst Gedanken über die Beurteilung des Wertes derselben. 2. umgearbeitete und erweiterte Auflage. Mit 19 Abbildungen. Berlin, Buchhandlung der deutschen Lehrerzeitung. — 30.

Bericht über die Volks- und Jugendspiele im 3. Vereinsjahr. Krefeld. — 12.

Böckmann, W. und Bruno Schmitz, Die deutschen Nationalfeste und der Kyffhäuser als Feststätte. Berlin, E. Toeche. — 15.

Bohn, Dr. O., Oberlehrer (jetzt Professor) und Turnlehrer, E. Kregenow, Städtischer Turnwart, R. Pape, Städtischer Turnwart, R. Thiede, Turnlehrer, Lehrstoff für den Turnunterricht an höheren Lehranstalten, nach Klassen geordnet. Im Auftrage des Berliner Turnlehrer-Vereins herausgegeben. Berlin, Gaertner. — 21.

Böttcher, A., Jahresbericht über den Turnbetrieb an den städt. Schulen zu Hannover. Hannover, Culemann. — 10.

Böttcher, Kunath u. Fritz, Die Verhandlungen der dreizehnten deutschen Turnlehrer-Versammlung in Koburg, vom 6. bis 9. Juni 1897, nach den stenographischen Aufzeichnungen nebst amtlichem Bericht und Beilagen herausgegeben von Böttcher-Hannover, Vorsitzendem, Kunath-Bremen, Fritz-Koburg, Schriftführern. Beiheft der Monatsschrift für das Turnwesen. Berlin, Gaertner. — 4. 16 f.

Brendicke, Dr. Hans, Bilder aus der Geschichte der Leibesübungen. Leipzig, Reclam. Doppelbändchen 3776, 3777. — 1.

Deutsche Nationalfeste. Mitteilungen und Schriften des Ausschusses. Schriftleitung: Dr. Rolfs. Heft 1—5. München und Leipzig, Oldenbourg. — 14. 15 ff.

Dornblüth, Fr., sen., Rostock, Der Schularzt. Separatabdruck aus der Ärztl. Monatsschrift. Redaktion Dr. med. Otto Dornblüth, Rostock i. M. Heft 1. Leipzig, H. Hartung & Sohn. — 28.

Dornblüth, Fr., Dr. med. u. prakt. Arzt in Rostock, Hygiene des Turnens. Ein Leitfaden für Lehrer u. Lehrerinnen. Berlin, Gaertner. — 26.

Eulenberg, Dr. H. und Dr. Theodor Bach, Schulgesundheitslehre. Das Schulhaus und das Unterrichtswesen vom hygienischen Standpunkt, für Ärzte, Lehrer, Verwaltungsbeamte und Architekten bearbeitet. Zweite umgearbeitete Auflage. 4. u. 5. Lieferung. Berlin, J. J. Heine. — 25.

Euler, Dr. C. und Dr. R. Hartstein, Hans Ferd. Maſsmann. Sein Leben, seine Turn- und Vaterlandslieder. Zur Erinnerung an seinen hundertsten Geburtstag. Mit 5 Abbildungen. Charlottenburg, R. Heinrich. — 4.

Fichard, von, Die Gesetze des Lawn-Tennisspiels. Baden-Baden, Sommermeyer. — 11.

Fick, W., Über den Schlaf. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. = Pädagogisches Magazin. Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Herausgegeben von Friedrich Mann. 90. Heft. — 28.

Fuchs, Arnold, Beiträge zur pädagogischen Pathologie. In Verbindung mit Pädagogen und Ärzten herausgegeben. III. Heft. Gütersloh, Bertelsmann. K. Brauckmann, Instituts-Vorsteher in W. Jena. Behinderung der Nasenatmung und die durch sie gestellten pädagogischen Aufgaben. Dr. med. J. Bettmann in Crimmitschau, Anatomie und Symptomatologie der behinderten Nasenatmung. Medizinisch dargelegt. Sanitätsrat Dr. Konrad Küster in Berlin. Die Kindererziehung auf naturwissenschaftlicher Grundlage. — 28 f.

Gauger, Oberlehrer Dr. Franz, Wörterbuch für die Kunstsprache des Geräturnens (Jahn-Eiselen, Spieſs-Waſsmannsdorff) mit 127 Abbildungen. Bei-

lage zum Jahresbericht des Realgymnasiums zu Stralsund. Stralsund, Druck der Kgl. Regierungs-Buchdruckerei. — 22.

Goetz, Dr. med. Ferd. und Prof. Dr. Hugo Rühl, Anleitung für den Bau und die Einrichtung deutscher Turnhallen. Im Auftrage des Ausschusses der Deutschen Turnerschaft bearbeitet. Leipzig, Strauch. — 24.

Jahrbücher für Jugend- und Volksspiele, herausgegeben von E. v. Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt. Leipzig, Voigtländer, 6. Jahrgang. — 8 ff.

Jahresbericht, erster, des Turnklubs in Hannover über Leibesübungen in freier Luft. Hannover, Jänecke. — 10.

Kreunz, Franz, Bewegungsspiele und Wettkämpfe für Mittelschulen. 2. Aufl. Graz, Pechel. — 13.

— — Das Tamburinspiel. Graz, Pechel. — 13.

Machnig, Dr. Julius, Bemerkungen zum Turnunterricht an höheren Lehranstalten. Neisse. Aus dem Jahresbericht des kgl. kath. Gymnasiums zu Neisse. — 23.

Menk, Dr., Friedr. Ludw. Jahn. = Pg. des Progymn. zu Arolsen. Mengeringhausen, Weigel. — 3.

Meyer, H. Th. Matth.. Sport und Schule. Bielefeld, Helmich. — 7.

Monatsschrift für das Turnwesen. Berlin, Gaertner. 16. Jahrgang. — 3. 4. 5. 6. 8. 12. 13. 24.

Müller, Leo Hermann, Zeichen- und Turnlehrer, Verteilung der Ordnungsübungen, Freiübungen und Gerätübungen auf die Klassen Sexta bis Prima höherer Lehranstalten, nach Mafsgabe der Lehrpläne von 1892 und des Ministerial-Erlasses vom 1. April 1895. U. III. B. N. 1081 U. II. Bromberg, Buchdruckerei von A. Dittmann. Beilage z. Jahresbericht. Ostern 1897. Auch als besondere Schrift erschienen. — 21.

Olympischen Spiele, Die, 776 v. Chr. bis 1896 n. Chr. 1. Teil: Die olymp. Spiele im Altertum von S. P. Lambros und N. G. Politis. Deutsch von Dr. Mich. Deffner. 1896. 2. Teil: Die olympischen Spiele im Jahre 1896 von Pierre de Coubertin, Timoleon J. Philimon, N. G. Politis und Charalambos Anninos. Deutsch von Paul Engnath. 1897. Athen, Carl Beck. Leipzig, F. Volckmar. — 1a. 13. 14.

Rfaehler, Fr. W., Feldbergfest-Gedenkbuch. 50 Jahre Feldbergfeste, nach authentischen Quellen zusammengestellt. 120 S. gr. 8. Frankfurt a. M. 1894, Mahlau & Waldschmidt. — 13.

Puritz, Ludwig, städt. Turnlehrer zu Hannover, Handbüchlein turnerischer Ordnungs-, Frei-, Hantel- und Stabübungen. Eine Sammlung auf Grundlage von J. C. Lions Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen. Mit 279 Holzschnitten. Hof, Lion. — 22.

Paydt, H., Das Bewegungsspiel eine dauernde Schuleinrichtung. Leipzig, Voigtländer. — 10.

— — und Dr. A. Rossbach, Die deutschen Nationalfeste in Leipzig. Leipzig, Hesse. — 14.

Reichel, Alfred, Ritter des eisernen Kreuzes, Das Schwimmen in zwei Zeiten und seine Vorzüge vor dem Pfuelschen und d'Argyschen Schwimmen in drei Zeiten. Nebst drei bildlichen Darstellungen. Breslau, Aderholz. — 24.

Reischle, Prof. Dr., Das Spielen der Kinder in seinem Erziehungswert. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 12.

Renlow, Dr. H., Das menschliche Auge und seine Hilfsorgane. Anatomisch dargestellt und mit erläuterndem Text. Fürth, G. Löwensohn. — 29.

Schenckendorff, E. von, Denkschrift über die Einrichtung deutscher Nationalfeste. Leipzig, Voigtländer. — 8. 14.

Scheuffele, H., Über den Betrieb der Turnspiele und Turnfahrten. Pg. Gym. Pforzheim. — 13.

Schnell, Dr. H., Oberlehrer a. Realgymnasium in Altona. Die volkstümlichen Übungen des deutschen Turnens. Eine Anleitung zur Erlernung volkstümlicher Wettübungen. Mit 12 Abbildungen, zumeist nach photographisch. Augenblicksaufnahmen von Dr. O. Lehmann in Altona. Leipzig, Voigtländer. — 11. 20.

Schröder, Franz, Gymnasial-Turnlehrer und Kreisturnwart des Turnkreises IIIa (Pommern), Turn-Übungen für das Gerätturnen der Schüler höherer Lehranstalten. Hildesheim, Borgmeyer. — 22.
Seyfert, Richard, Schuldirektor in Marienthal, Menschenkunde und Gesundheitslehre. Präparationen. Zweite verbesserte Auflage. Leipzig, Wunderlich. — 27.
Siegert, W., Die erste Hilfe in Unglücksfällen und bei plötzlichen Erkrankungen bis zur Ankunft des Arztes. Mit 35 Abbildungen. Berlin, Wilhelm Möller. — 29.
Spielregeln des technischen Ausschusses. III. Schlagball, ohne Einschenker. IV. Schleuderball, Barlauf. V. Schlagball mit Einschenker. Leipzig, Voigtländer. — 13.
Tetzner, Dr., Geschichte der deutschen Bildung von der Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen. Gütersloh, Bertelsmann. — 3.
Turner, Der, Zeitschrift für das Vereinsturnen, 12. Jahrgang, von Paul Hanschke, Berlin. — 4. 7. 8. 14.
Turnzeitung, Deutsche. 42. Jahrgang. Leipzig, Strauch. — 3. 4. 6. 7. 13. 14. 25.
Wagner, Dr., Grundrifs der Gesundheitspflege. allgemein verständlich zum Selbstunterricht dargestellt. Heidelberg, Hörning. — 26.
Wassersport. Zeitschr. für Rudern, Segeln und verwandte Sportzweige, herausgegeben von Georg Belitz. Berlin, J. Becker. 15. Jahrgang. — 7.
Witte, Dr. E., Das Ideal des Bewegungsspiels. Berlin, Gaertner. 1896. — 7.
— — Wie sind die öffentlichen Feste zeitgemäfs zu reformieren? Gekrönte Preisschrift. Leipzig, Voigtländer. 1896. — 9.
Witzgall, Rudolf, städt. Lehrer in Leipzig, Turnübungen aus Gauvorturnerstunden und Übungsstunden der Turnwarte des Leipziger Schlachtfeldturngaus. Leipzig, Strauch. — 22.
Wolff, Ludwig, Der Ort der deutschen Nationalfeste, Kassel, Leipzig, Rüdesheim, Goslar, Kyffhäuser, Mainz? Kassel, Döll. — 15.
Wortmann, H., Das Keulenschwingen in Wort und Bild dargestellt für Turnlehrer, Turner und alle anderen Freunde einer kunstvollen und gesunden Körperbewegung. 3. verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 86 Holzschnitten. Hof, Lion. — 19.
Zander, E., Hauptlehrer, Über die Bedeutung der Jugendspiele für die Erziehung, 2. Aufl. Danzig, Axt. — 12.
Zander, Dr. Richard, a. ö. Professor an der medizinischen Fakultät der Universität Königsberg. Die Bedeutung der körperlichen Übungen für die Entwickelung des Körpers und für die Gesundheit. Vortrag, gehalten in Königsberg i. Pr. am 10. Dezember 1896. Hamburg, Verlagsanstalt und Druckerei A.-G. (vormals J. F. Richter). — 27.
Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel, von Dr. Schnell und Wickenhagen. 6. Jahrgang. Leipzig, Voigtländer. — 1. 1a. 3. 4. 5. 7. 9. 12. 13.
Zettler, M., Direktor des städtischen Schulturnwesens in Chemnitz. Die Ordnungsübungen in ihrer Verwertung beim Unterricht. Mit 70 Holzschnitten. Wien u. Leipzig, Pichlers Witwe & Sohn. — 23.

IV. Katholische Religionslehre.

(s. Vorwort.)

Druck von Leonhard Simion in Berlin SW.


3 2044 030 213 565